

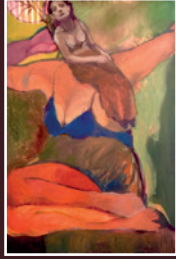


Autoetnografía

Una metodología cualitativa

Silvia M. Bénard Calva
Selección de textos





El gráfico de la portada está basado en la obra *Voice* de Jeanie Collin Keys

Una niña rebelde está sentada en la garganta y la parte alta del pecho de una mujer semi arrodillada y apenas vestida... o más bien, definida sexualmente en lo que lleva puesto. A la mejor probatorio. . . a la mejor conformado por una identidad de lo que ella cree que es atractivo para un hombre.

La mujer se está estirando en su torso y enroscándose para cerrar su cuerpo en la parte baja, de manera que crea un movimiento en oposición... un mensaje en conflicto. ¿Dónde está su cabeza? No tiene boca con la que hablar. La niña rebelde aprendió que su voz no era importante... pero se niega a quitarse de esa garganta que es suya. Quizá sea miedo lo que ha marcado su muda permanencia. Ella está sentada ahí como tapón en una botella.

Sin voz no tienes ojos para verte a ti misma. No tienes oídos para oírte. No tienes mente para sostenerte a ti misma cuando hueles el dulzor o los peligros de la vida. Sin voz, tu cabeza está desconectada de tu corazón... sin embargo... puedes parecer colorida en la superficie.

Jeanie Collin Keys



Autoetnografía

Una metodología cualitativa

Silvia M. Bénard Calva
Selección de textos



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES



EL
COLEGIO
DE
SAN LUIS, A.C.

Autoetnografía

Una metodología cualitativa

Primera edición 2019

D.R.© Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria
Aguascalientes, Ags., 20131
www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/

D.R.© El Colegio de San Luis, A.C.
Parque de Macul 155
Fracc. Colinas del Parque, CP 78294
San Luis Potosí, S.L.P.
www.colsan.edu.mx

© Silvia Marcela Bénard Calva (Selección de textos)
Silvia Marcela Bénard Calva (Traductor)
María de la Luz Luévano Martínez (Traductor)
Alejandro Rodríguez Castro (Traductor)
Carolyn Ellis
Tony E. Adams
Arthur P. Bochner
Laurel Richardson
Elizabeth Adams St. Pierre
Judith Preissle
Kathleen DeMarrais
Carol Rambo Ronai
Jillian A. Tullis
Micheal R. Burns
Dennis G. Jerz

ISBN UAA 978-607-8652-89-1
ISBN COLSAN 978-607-8666-41-6

Hecho en México
Made in Mexico

Índice

Introducción	9
Una historia resumida de la metodología	15
Autoetnografía: un panorama <i>Carolyn Ellis / Tony E. Adams / Arthur P. Bochner</i>	17
La introspección y la escritura como herramientas de investigación	43
La escritura. Un método de indagación <i>Laurel Richardson / Elizabeth Adams St. Pierre</i>	45
Enseñar la reflexividad en la investigación cualitativa. Acoger un estilo de vida de investigación <i>Judith Preissle / Kathleen DeMarrais</i>	83

Dos ejemplos clásicos	93
Ya es hora: narrativa y el yo dividido <i>Arthur P. Bochner</i>	95
Múltiples reflexiones sobre el abuso sexual infantil: Un argumento para una narración en capas <i>Carol Rambo Ronai</i>	123
Cuestiones de ética	155
Yo y los otros. La ética en la investigación autoetnográfica <i>Jillian A. Tullis</i>	157
Para evaluar la calidad de la escritura autoetnográfica	183
Evaluando la etnografía <i>Laurel Richardson</i>	185
Creando Criterios: Una breve historia etnográfica <i>Carolyn Ellis</i>	187
Herramientas básicas para una buena escritura	195
Introducción a la escritura creativa: mostrar vs. decir <i>R. Michael Burns</i>	197
Mostrar, no (solamente) decir <i>Dennis G. Jerz</i>	205

Introducción

Este libro es una antología de textos básicos inicialmente escritos en inglés. El objetivo de publicarla es introducir al lector hispanohablante a la autoetnografía; una metodología cualitativa cuyo distintivo central es partir de lo individual en la investigación, para desde ahí lograr comprender el contexto espacio-temporal en el que se vive la experiencia individual, en sus dimensiones cultural, social y política. De ahí una frase ya de más conocida entre quienes utilizamos esta perspectiva metodológica, acuñada por su más conocida pionera: “¿Qué es la autoetnografía?” te puedes preguntar. Mi respuesta en breve: investigación, escritura, historia y método que conectan lo autobiográfico y personal con lo cultural, social y político” (Ellis, 2004: xix).

El criterio básico para la selección de los textos traducidos ha sido, en casi todos los casos, el de la relevancia que éstos han tenido para nosotros como investigadores en el trayecto de

aprendizaje de la autoetnografía. Por ello, la antología no pretende presentar ni lo más novedoso, ni gran cantidad de artículos. Más bien, intenta ofrecer piezas clave para conocer, hacer y valorar la calidad académica de esta metodología; piezas que han dejado una huella desde que Carolyn Ellis empezó a publicar textos académicos utilizándola como estrategia de indagación. Fue ella, al igual que otros autores en Estados Unidos de América, los que iniciaron esta perspectiva.

Asimismo, aunque intenta en principio divulgar esta perspectiva de indagación entre profesionales de las ciencias sociales, las humanidades y las artes, esta antología pretende llegar a una audiencia más amplia. Ello debido a que la autoetnografía es una herramienta poderosa para el autoconocimiento, lo cual puede tener un impacto muy positivo entre miembros de grupos que por su situación de desventaja –tales como las mujeres, los grupos étnicos y religiosos minoritarios, los más pobres y personas con discapacidad– no han expresado su propia voz.

Los artículos traducidos se organizaron de la siguiente manera. En el primer apartado, “Una historia resumida de la metodología”, elegimos un artículo escrito por Ellis, Adams y Bochner, que se realizó precisamente con la intención de presentar un panorama general de la trayectoria seguida por quienes hacen este tipo de investigación.

El segundo apartado, “La introspección y la escritura como herramientas de investigación”, contiene dos artículos, uno ya clásico de Richardson y St. Pierre, en donde se argumenta cómo el proceso mismo de escritura permite crear conocimiento. Este artículo se ha vuelto una referencia obligada para los investigadores que desean introducirse en la perspectiva autoetnográfica, no solamente porque da cuenta de la relevancia de la escritura en sí misma, sino debido a la discusión epistemológica que las autoras introducen para fundamentar sus argumentos. El siguiente artículo, de Preissle y DeMarrais, es un complemento importante del anterior, en la medida en que discute el proceso mismo de introspección, el cual, mediante la escritura, nos permite ir y venir entre lo ya vivido y el modo en el que podemos dar sentido.

En el tercer apartado, “Dos ejemplos clásicos”, elegimos textos que han tenido gran resonancia en el campo de la autoetnografía. En el primero, Bochner nos narra cómo se descubre a sí mismo inserto dentro de un contexto, el de la academia, en donde lo profesional está vaciado de lo personal, y las consecuencias que ello tiene, no sólo para el investigador, sino también para la uni-

versidad en su aspiración de generar conocimiento válido. Carol Rambo, en el segundo artículo de este apartado, narra la desgarradora historia de haber sido abusada sexualmente por su padre durante su infancia. Además de haber hecho historia por permitirse narrar algo tan devastador desde la primera persona, Rambo introduce el ya clásico estilo de lo que hemos traducido como narración en capas, proceso mediante el cual la investigadora va entrelazando en sus narrativas sobre lo que vivió, pensamientos y sentimientos, con datos y hallazgos de investigaciones sociales realizadas sobre el mismo tema.

En el cuarto apartado presentamos un artículo en donde Jillian Tullis trata con minucia la cuestión de la ética en la autoetnografía. Éste es un tema que ha merecido un gran cuidado por parte de la investigación autoetnográfica, ya que involucra, en mayor o menor medida y dependiendo del tema, a personas de quienes se escriben vivencias delicadas y que pueden ser identificadas por los lectores. Ésta es una cuestión que requiere de un ejercicio permanente de lo que se ha caracterizado como ética relacional.

En el apartado “Para evaluar la calidad de la escritura autoetnográfica” incluimos dos artículos, uno de Laurel Richardson y otro de Carolyn Ellis, en donde considerando su amplia experiencia en el tema, hacen una serie de recomendaciones para valorar si un escrito autoetnográfico tiene la calidad necesaria para su publicación en revistas académicas.

Por último, en el sexto apartado, decidimos incluir dos artículos básicos de escritura creativa, uno de Burns y otro de Jerz, en donde muestran ejemplos de cómo lograr escribir textos evocativos. Mientras que una buena escritura resulta indispensable para realizar textos que interpelen al lector y le lleven a hacer un ejercicio interactivo, la investigación social y humanística ha quitado importancia a la buena escritura en nombre de reportar “objetivamente” resultados obtenidos en un proceso anterior a la elaboración de un informe sobre los mismos. Es por ello que tomamos la decisión de incluir, al menos, dos breves textos como una pequeña muestra del largo aprendizaje que hemos de realizar si queremos acrecentar la atención de nuestras audiencias.

El presente texto ha sido fruto de una empresa conjunta. María de la Luz Luévano Martínez y Alejandro Rodríguez Castro –ambos miembros del equipo que ya durante años ha realizado autoetnografía y la ha enseñado dentro de la academia–, contribuyeron ampliamente tanto en la traducción de los textos originales como en sus múltiples revisiones.

Si esta antología contribuye a ensanchar los horizontes para que la investigación social y humanística en el ámbito hispanohablante reconozca que la indagación científica, en mayor o menor medida, se origina en quien investiga, su objetivo estará cubierto.

Antes de enlistar los artículos que han sido traducidos y de cuyos editores obtuvimos permisos para publicarlos en español, me gustaría mencionar el apoyo que recibimos por parte de Mitchell Allen, Norman Denzin, Carol Rambo, Betty Sheehanen y Hanna Shakespeare en el proceso de obtener los permisos necesarios para publicar esta antología. Asimismo, agradecemos a la Universidad Autónoma de Aguascalientes y a El Colegio de San Luis Potosí, por confiar en esta empresa y darnos todo el apoyo necesario para poder materializar este esfuerzo y llevarlo a los lectores.

La editorial Sage nos permitió publicar la traducción de los siguientes textos:

- Bochner, A. P. (1997). It's about time: narrative and the divided self. *Qualitative Inquiry*, 3(4), 418-438.
- Ellis, C. (2000). Creating criteria: An ethnographic short story. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 273-277. doi: 10.1177/107780040000600210.
- Rambo, C. (1995). Múltiples reflexiones sobre el abuso sexual infantil: un argumento para una narración en capas. *Journal of Contemporary Ethnography*, (23), 395-426. doi:10.1177/089124195023004001.
- Richardson, L. (2000). Evaluando la etnografía. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 253-255. doi:10.1177/107780040000600207.
- Richardson, L. & St. Pierre, E. (2005). La escritura: un método de indagación. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Estados Unidos de América: Sage.

La editorial Routledge nos permitió publicar la traducción de los artículos originalmente editados por Left Cost Press:

- Preissle, J. & DeMarrais, K. (2015). Enseñar la reflexividad en la investigación cualitativa. Acoger un estilo de vida de investigación. En Denzin, N. & Giardiana, M. (Eds.) *Qualitative Inquiry and the Politics of Research*. Estados Unidos de América: Left Coast.

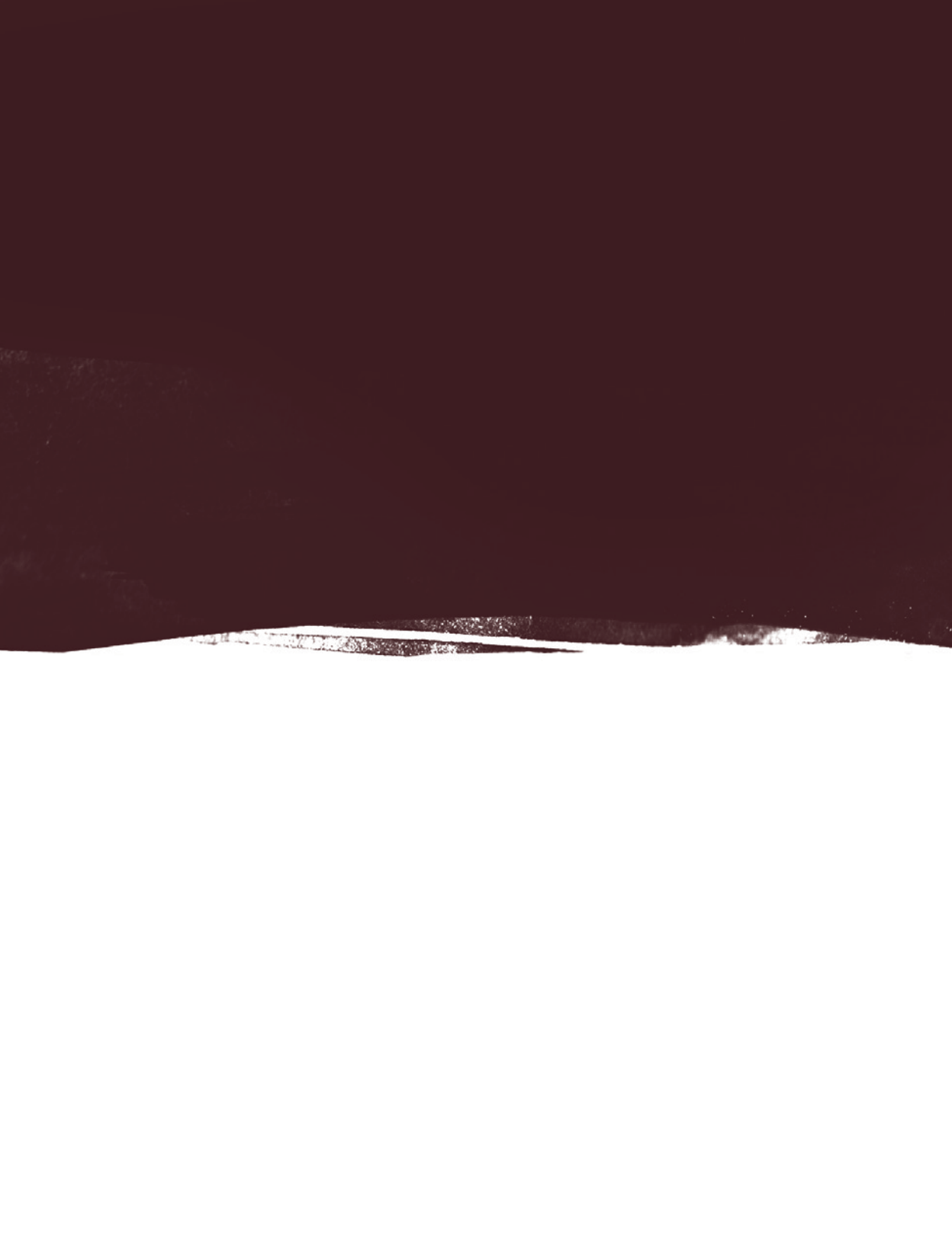
Tullis, J. (2013). Yo y los otros. La ética de la investigación autoetnográfica. En Holman, S., Adams, T. & Ellis, C. (Eds.) *Handbook of Autoethnography* (pp. 244-261). California: Left Coast.

Silvia M. Bénard Calva
Aguascalientes, marzo de 2018.

Bibliografía

Ellis, C. (2004). *The ethnographic I. A methodological novel about autoethnography*. Estados Unidos de América: Altamira.

**Una historia resumida
de la metodología**



Autoetnografía: un panorama¹

Carolyn Ellis²

Tony E. Adams³

Arthur P. Bochner⁴

Resumen

La autoetnografía es un acercamiento a la investigación y a la escritura, que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para entender la experiencia cultural. Esa perspectiva reta las formas canónicas de hacer investigación y de representar a los otros, pues la considera

1 Recuperado de Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2010). Autoethnography: an overview. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>. Publicado por primera vez en: Ellis C., Adams T. y Buchner A. (2010). Autoethnografie. En Mey G.& Ruck K. (Eds.). *Handbuch Qualitative Forschung in Der Psychologie*. Alemania: VS Verlag/springer. Reimpreso con el amable permiso de los autores.

2 Departamento de Comunicación. Universidad del Sur de Florida.

3 Departamento de Comunicación, media y teatro del noreste. Universidad de Illinois.

4 Departamento de Comunicación. Universidad del Sur de Florida.

como un acto político, socialmente justo y socialmente consciente. El investigador usa principios de autobiografía y de etnografía para escribir autoetnografía. Por ello, como método, la autoetnografía es a la vez proceso y producto.

Palabras clave: autoetnografía, ética relacional, narrativas co-construidas, entrevistas interactivas, narrativa, etnografía, narrativa personal, etnografía narrativa.

Contenidos:

- Historia de la autoetnografía
- Hacer autoetnografía: el proceso
- Escribir autoetnografía: el producto
- Potencialidades, temas y críticas de la autoetnografía
- Formas y aproximaciones a la autoetnográfica
- La escritura como terapia
- Ética relacional
- Fiabilidad, generalización y validez
- Críticas y respuestas

Historia de la autoetnografía

La autoetnografía es un acercamiento a la investigación y la escritura que busca describir y analizar sistemáticamente (grafía) experiencias personales (auto) para entender la experiencia cultural (etno) (Ellis, 2004; Holman Jones, 2005). Esta perspectiva reta las formas canónicas de hacer investigación y de representar a los otros (Spry, 2001), pues considera la investigación como un acto político, socialmente justo y socialmente consciente (Adams & Holman Jones, 2008). El investigador usa principios de autobiografía y de etnografía para escribir autoetnografía. Por ello, como método, la autoetnografía es ambas: proceso y producto.

La “crisis de confianza” infundida por el posmodernismo de los años de la década de 1980 introdujo nuevas y abundantes oportunidades para transformar las ciencias sociales, con el fin de replantear sus objetivos y las formas de hacer investigación. Gradualmente, los investigadores comenzaron a sen-

tirse incómodos por las limitaciones ontológicas, epistemológicas y axiológicas de las ciencias sociales (Ellis y Boucher, 2000). En particular, se comenzó a ilustrar cómo los “hechos” y “verdades” científicas “encontradas”, estaban intrincadamente ligadas al vocabulario y a los paradigmas que los científicos usaban para representarlos (Kuhn, 1996; Rorty, 1982); asimismo, se reconoció la imposibilidad y la falta de deseo de comprender las narrativas universales (De Certeau, 1984; Lyotard, 1984); reconocieron las nuevas relaciones entre autores, audiencias y textos (Barthes, 1977; Derrida, 1978; Radway, 1984); y se dieron cuenta de que las historias eran complejas, constitutivas, fenómenos llenos de sentido que mostraban una moral y ética, que vehiculaban maneras únicas de pensar y sentir, y que ayudaban a las personas a dar sentido a sí mismos y otros (Adams, 2008; Bochner, 2001, 2002; Fisher, 1984). Aún más, había una necesidad creciente de resistir al colonialismo, a los estériles impulsos de investigación que se inscriben autoritariamente en una cultura para explotar a sus miembros, y después, despreocupadamente, partir y escribir para obtener beneficios económicos o profesionales, ignorando lazos con los miembros del grupo investigado (Conquergood, 1991; Ellis, 2007; Riedmann, 1993).

Con el tiempo, los académicos de un gran espectro de disciplinas contemplaron lo que pasaría si las ciencias sociales comenzaran a estar más cercanas a la literatura que a la física, es decir, si ellos propusieran historias en lugar de teorías y estuvieran más conscientes de estar centrados en sus valores, más que pretender no tenerlos (Bochner, 1994). Muchos de estos académicos voltearon hacia la autoetnografía buscando una respuesta positiva a la crítica de las ideas canónicas sobre lo que era hacer investigación y cómo la investigación debía estar hecha. En particular, se concentraron en formas de producir investigaciones con sentido, accesibles y evocativas, arraigadas en la experiencia personal; que sensibilizaran a los lectores frente a cuestiones tales como la identidad política, las experiencias escondidas en el silencio, y que permitieran ahondar en las formas de representación que profundizaran en nuestra capacidad de empatizar con personas distintas a nosotros mismos (Ellis & Bochner, 2000). Los autoetnógrafos reconocen innumerables maneras en que la experiencia personal influye en el proceso de investigación. Por ejemplo, los investigadores deciden quién, qué, cuándo, dónde y cómo investigar; y las decisiones están necesariamente ligadas a los requerimientos institucionales (por ejemplo, comités de evaluación institucional), recursos (por ejemplo financiamiento), y la circunstancia personal (por ejemplo, un académico investiga sobre el cáncer

porque ha tenido una experiencia personal con la enfermedad). Los investigadores pueden también cambiar nombres y lugares por protección (Fine, 1993), comprimir años de investigación en un solo texto y construir un estudio de una manera predeterminada, por ejemplo, usando una introducción, literatura crítica, sección de métodos, hallazgos y conclusión (Tullis, McRae, Adams y Vitale, 2009). No obstante, algunos investigadores aún asumen que la investigación puede hacerse desde una postura neutral, impersonal y objetiva (Atkinson, 1997; Buzard, 2003; Delamont, 2009); aunque la mayoría ahora reconoce que dicha presunción no está fundada (Bochner, 2002; Denzin y Lincoln, 2000; Rorty, 1982). Consecuentemente, la autoetnografía es una de las perspectivas que reconocen y dan lugar a la subjetividad, a lo emocional, y a la influencia del investigador en la investigación, en lugar de esconder estas cuestiones o asumir que no existen.

Además, los académicos reconocieron que diferentes personas tienen diferentes supuestos acerca del mundo –diferentes maneras de hablar, escribir, valorar y creer– y que las formas convencionales de hacer y pensar la investigación son estrechas, limitantes y parroquiales. Estas diferencias pueden fincarse en raza (Anzaldúa, 1987; Boylorn, 2006; Davis, 2009), género (Blair, Brown y Baxter, 1994; Keller, 1995), sexualidad (Foster, 2008; Glave, 2005), edad (Dossa, 1999; Paulson & Willig, 2008), habilidades (Couser, 1997; Gerber, 1996), clase (Hooks, 2000; Dykins Callahan, 2008), educación (Delpit, 1996; Valenzuela, 1999), o religión (Droogsma, 2007; Minkowitz, 1995). Mayoritariamente aquellos que abogan e insisten en las formas canónicas de hacer y escribir la investigación respaldan una perspectiva blanca, masculina, heterosexual, de clase media alta, cristiana y corporalmente capaz. Al seguir estas convenciones, el investigador no sólo descuida otras maneras de saber, sino que también implica que otras maneras son necesariamente insatisfactorias e inválidas. La autoetnografía, por otro lado, expande y abre la mirada sobre el mundo y se aparta de definiciones rígidas de lo que se considera la investigación significativa o útil. Este acercamiento también nos ayuda a entender cómo las diferentes personas sobre las cuales hablamos son percibidas o son influenciadas por las interpretaciones de lo que estudiamos, sobre cómo lo estudiamos o lo que decimos sobre nuestro tema (Adams, 2005; Wood, 2009).

Hacer autoetnografía: el proceso

Como método, la autoetnografía combina características de la autobiografía y la etnografía. Cuando se escribe una autobiografía, el autor escribe sobre experiencias pasadas, retrospectiva y selectivamente. Generalmente el autor no vive esas experiencias sólo para convertirlas en un documento publicado, sino que esas experiencias se ensamblan *a posteriori* (Bruner, 1993; Denzin, 1989; Freeman, 2004). En el proceso de escribir, el autor también puede entrevistar a otros y consultar textos, tales como fotografías, diarios y grabaciones que ayuden a recordar (Delany, 2004; Didion, 2005; Goodall, 2006; Herrmann, 2005).

Muy frecuentemente, los autobiógrafos escriben sobre “epifanías” –aquellos momentos que recuerdan algo que ha tenido un impacto significativo en la trayectoria de la vida personal– (Bochner y Ellis, 1992; Couser, 1997; Denzin, 1989); periodos de crisis existenciales que constriñen a una persona a atender y analizar la experiencia vivida (Zaner, 2004); o aquellos eventos luego de los cuales la vida ya no parece ser la misma. Una epifanía se reclama como un fenómeno que una persona puede considerar como una experiencia que la transformó, y que otra puede no considerarla así. Las epifanías revelan las formas en las que una persona pudo negociar “situaciones intensas” y “efectos que permanecen –remembranzas, recuerdos, imágenes, sentimientos– largo tiempo después de que un incidente crucial supuestamente ha pasado” (Bochner, 1984: 595).

Cuando los investigadores hacen etnografía, estudian una práctica cultural relacional, valores y creencias comunes, y experiencias compartidas, con el propósito de ayudar a los miembros del grupo (*insiders*), y a los culturalmente extraños (*outsiders*) a entender mejor una cultura (Maso, 2001). Los etnógrafos se convierten en observadores participantes dentro de una cultura –esto es, tomando notas de campo de sucesos, así como de sí mismos tomando parte, o de la participación de los demás en estos acontecimientos (Geertz, 1973; Goodall, 2001). Un etnógrafo también puede entrevistar a los miembros de una cultura en particular (Berry, 2005; Nicholas, 2004), examinar la manera en que sus miembros hablan y se relacionan (Ellis, 1986; Lindquist, 2002), investigar los usos del espacio y los lugares (Corey, 1996; Makagon, 2004; Philipsen, 1976), o analizar objetos como la ropa y la arquitectura (Borchard, 1998), textos tales como libros, películas y fotografías (Goodall, 2006; Neumann, 1999; Thomas, 2010).

Cuando los investigadores realizan autoetnografía, escriben retrospectiva y selectivamente sobre epifanías que derivan, o que fueron posibles, gracias a que son parte de una cultura o tienen una identidad cultural específica. Sin embargo, además de relatar sobre sus experiencias, a los autoetnógrafos se les pide que cumplan con el protocolo de publicación de las ciencias sociales para analizar estas experiencias. Tal como Mitch Allen expone, un autoetnógrafo debe:

[...] observar la experiencia de manera analítica. De otra manera, [estarías] contando [tu] historia –y está bien–. Pero muchas personas lo hacen con Oprah [presentadora de un programa de televisión en EE. UU.] todos los días. ¿Por qué tu historia es más válida que la de alguien más? Lo que hace tu historia más válida es que tú eres un investigador. Tienes un conjunto de herramientas teóricas y metodológicas, y bibliografía que puedes usar. Ésa es tu ventaja. Si no puedes hacer un análisis utilizando dichas herramientas y la literatura, y sólo la expones como “mi historia”; entonces ¿por qué privilegiar tu historia sobre la de cualquier otra persona de las que puedo ver 25 veces al día en la televisión? (entrevista personal, 4 de mayo 2006).

Los autoetnógrafos no sólo deben usar sus herramientas metodológicas o la literatura de investigación para analizar una experiencia, sino que también deben considerar las formas en las que otros experimentan epifanías similares; deben utilizar la experiencia personal para ilustrar facetas de una experiencia cultural y, así, hacer que las características de una cultura sean familiares para los del grupo y los externos. Para lograrlo, se requerirá comparar y contrastar la experiencia personal con la investigación existente (Ronai, 1995, 1996); entrevistar a los miembros de esa cultura (Foster, 2006; Marvasti, 2006; Tillmann-Healy, 2001), o examinar artefactos culturales relevantes (Boylorn, 2008; Denzin, 2006).

Escribir autoetnografía: el producto

Para que los autores escriban una autobiografía, en la mayoría de los casos se espera que ellos cuenten con un amplio manejo de medios impresos (Adams, 2008; Lorde, 1984; Gergen y Gergen, 2010) para un uso de medios adicionales,

con el fin de hacer y presentar las investigaciones desde el enfoque performativo de las ciencias sociales. La autobiografía debe ser estética y evocadora, enganchar a los lectores y usar las convenciones de la narrativa en sus historias, tales como personajes, escenas, tramas (Ellis & Ellington, 2000), o una progresión de la historia de forma cronológica o fragmentada (Didion, 2005; Frank, 1995). Una autobiografía también debe mostrar nuevas perspectivas de la experiencia personal –sobre las epifanías– buscando y llenando el “vacío” que existe entre historias relacionadas con ella (Couser, 1997; Goodall, 2001).

Los autobiógrafos pueden redactar textos estéticos y sugerentes utilizando técnicas “que muestren” (Adams, 2006; Lamott, 1994), las que han sido diseñadas para llevar “a los lectores a la escena” –particularmente hacia pensamientos, emociones y acciones (Ellis, 2004)– con el fin de “vivir una experiencia” (Ellis, 1993: 711; Ellis & Bochner, 2006). Frecuentemente, el uso de una conversación “que muestra” permite a los escritores hacer eventos integradores y emocionalmente ricos. “Contar” es una estrategia de escritura que funciona para “mostrar”; ofrece a los lectores cierta distancia de los acontecimientos descritos para que puedan pensar en los eventos de una manera más abstracta. Añadir un poco de “contar” a la historia que se “muestra” es una manera eficaz de transmitir la información necesaria para apreciar lo que está pasando, así como una manera de comunicar la información que no necesariamente requiere de la inmediatez del diálogo, ni un vínculo sensible.

Los autobiógrafos también pueden hacer textos artísticos y evocativos alterando el punto de vista del autor. A veces pueden utilizar la primera persona para contar una historia, por lo general, cuando éstos la observan o viven personalmente una interacción y participan como “testigos oculares” de una manera íntima e inmediata (Cauley, 2008). En otras ocasiones pueden utilizar la segunda persona para llevar a los lectores a la escena; para presenciar activamente con el autor, una experiencia de la que se es parte, de manera que el lector no se sienta distanciado del evento relatado (por ejemplo, Glave, 2005; McCauley, 1996; Pelias, 2000). También pueden usar la segunda persona para describir momentos que parecen muy difíciles de narrar (Glave, 2005; Pelias, 2000; McCauley, 1996). A veces los autobiógrafos usan la tercera persona para establecer el contexto en una interacción, reportar resultados y presentar lo que otros hacen o dicen (Cauley, 2008).

Cuando los investigadores escriben etnografías, ellos producen “descripciones densas” de una cultura (Geertz, 1973: 10; Goodall, 2001). El propósito

de estas descripciones es facilitar el entendimiento de esa particular cultura, tanto entre los “propios” como en “ajenos”; descripciones que son creadas (inductivamente) aclarando los patrones de la experiencia cultural –sentimientos repetidos, historias y eventos–, como se evidencia en las notas de campo, entrevistas u objetos (Jorgenson, 2002).

Cuando los investigadores escriben autoetnografías, buscan producir descripciones densas, estéticas y evocativas de experiencias personales e interpersonales. Esto se logra primeramente discerniendo los patrones de la experiencia cultural evidenciada en las notas de campo, entrevistas u artefactos, y después, describiendo dichos patrones usando etapas de narración (por ejemplo, el carácter y desarrollo de la trama), mostrando y contando, alterando las voces narrativas. De esta manera, el autoetnógrafo no sólo trata de hacer significativas y comprometidas las experiencias personales y culturales, sino que también produce textos accesibles con el fin de tener un público más amplio y diverso; lo que el reporte de investigación tradicional generalmente desatiende; una acción que haga posible un cambio social y personal con mayor número de personas (Bochner, 1997; Ellis, 1995; Goodall, 2006; Hooks, 1994).

Potencialidades, temas y críticas de la autoetnografía

Formas y aproximaciones a la autoetnografía

Las formas de la autoetnografía difieren en el énfasis que se pone en el estudio de otros, en el yo del investigador y en la interacción con los otros; en el análisis tradicional y en el contexto de la entrevista, así como en las relaciones de poder.

Por ejemplo, las etnografías de indígenas/nativos, desarrolladas a partir de personas colonizadas o económicamente subordinadas, sirven para irrumpir y enfrentar el poder instituido mediante el proceso de investigación; particularmente por el derecho del investigador (externo a la cultura) y su autoridad para estudiar a los otros (exóticos). Otrora al servicio del etnógrafo (hombre, blanco, heterosexual, clase media alta, cristiano, capaz), ahora los etnógrafos nativos/indígenas trabajan para construir sus propias historias personales y culturales, ya no encuentran excusable el ser sometidos (a la fuerza) (Denzin, Lincoln & Smith, 2008).

Las etnografías narrativas son textos presentados en forma de historias que incorporan las experiencias de los etnógrafos en descripciones etnográficas y los análisis de otros. Aquí el énfasis está en el estudio etnográfico de los demás, lo cual se completa, en parte, atendiendo a los encuentros entre el narrador y los miembros de los grupos que son estudiados (Tedlock, 1991), articulando la narrativa con el análisis de los patrones y los procesos.

Las entrevistas diádico-reflexivas se enfocan en los significados producidos interactivamente y en la dinámica emocional de la entrevista. Se enfocan en el participante y su historia, sus palabras y sus pensamientos, así como en los sentimientos del investigador. Por ejemplo, la motivación personal para realizar un proyecto, el conocimiento de los temas tratados, las respuestas emocionales a una entrevista, y las formas en que el entrevistado pudo haberse transformado en el proceso de la entrevista. Aunque la experiencia del investigador no es el principal objeto de estudio, las reflexiones personales añaden contexto y capas a las historias que los participantes cuentan (Ellis, 2004).

Las etnografías reflexivas documentan las formas en que el mismo investigador cambia, resultado del trabajo de campo. Las etnografías reflexivo/narrativas existen desde el comienzo de la investigación de la biografía del etnógrafo, del estudio de su vida junto al grupo cultural investigado, hasta las memorias etnográficas (Ellis, 2004: 50) o “relatos confesionales” (Van Maanen, 1988), donde los esfuerzos de investigación, entre bambalinas, se convierten en el objeto de la investigación (Ellis, 2004).

Las narrativas en capas a menudo se enfocan en la experiencia del autor, en los datos, en el análisis abstracto y en la literatura. Esta forma de presentación enfatiza la naturaleza procedural de la investigación. Al igual que la teoría fundamentada, las cuentas en capas muestran cómo “la recopilación y el análisis de los datos se desarrollan simultáneamente” (Charmaz, 1983: 110); así, la investigación existe como una “fuente de preguntas y comparaciones” en lugar de “una medida de verdad” (Charmaz, 1983: 117). Sin embargo, a diferencia de la teoría fundamentada, las cuentas en capas usan viñetas, reflexibilidad, múltiples voces e introspección (Ellis, 1991), con el fin de “invocar” a los lectores a entrar en “la experiencia emergente” de hacer y escribir investigación (Ronai, 1992: 123); para concebir la identidad como un “proceso emergente” (Ronai, 2005: 583); y, para considerar a los textos concretos y evocadores tan importantes como los análisis abstractos (Ronai, 1995, 1996).

Las entrevistas interactivas proveen un “entendimiento profundo e íntimo de las experiencias de las personas, con una carga emocional, con temas sensibles” (Ellis, Kiesinger y Tillmann-Healy, 1997: 121). Las entrevistas interactivas son un esfuerzo de colaboración entre los investigadores y los participantes. Son actividades de investigación en las cuales los investigadores y participantes –que son uno y ellos mismos a la vez– trabajan conjuntamente sobre temas que surgen en la conversación, sobre temas específicos (por ejemplo, trastornos de alimentación). Las entrevistas interactivas generalmente consisten en sesiones múltiples –a diferencia de las investigaciones individuales, tradicionales con extraños–, que surgen en un contexto de relaciones bien establecidas entre los participantes y entrevistadores (Adams, 2008). El énfasis de este acercamiento está en lo que se puede aprender de la interacción en y durante la entrevista, así como en las historias que cada persona trae al encuentro de la investigación (Mey y Mruck, 2010).

Al igual que las entrevistas interactivas, las autoetnografías comunitarias usan la experiencia personal de los investigadores en colaboración, para ilustrar cómo la comunidad manifiesta cuestiones sociales y culturales particulares (por ejemplo, “ser blanco”) (Toyosaki, Pensoneau-Conway, Wendt & Leathers, 2009). Las autoetnografías comunitarias no sólo facilitan prácticas de investigación en “la construcción comunitaria”, sino que también crean oportunidades para hacer posible la “intervención cultural y social” (Kardorff & Schönberger, 2010: 59).

Las narrativas co-construidas ilustran el significado de las experiencias relacionales, particularmente en lo que se refiere a cómo hacen las personas en su conjunto frente a las ambigüedades, la incertidumbre y las contradicciones del ser amigos, familia o compañeros íntimos. Las narrativas co-construidas ven las relaciones como tramas creadas conjuntamente, incompletas e históricamente situadas. Las actividades conjuntas dan lugar a co-construcción de proyectos de investigación. A menudo, sobre o en torno a una epifanía, las personas individualmente escriben primero su experiencia, y luego comparten y reaccionan ante la historia que otro escribió al mismo tiempo (Bochner y Ellis, 1995; Toyosaki y Pensoneau, 2005; Vande Berg & Trujillo, 2008).

Las narrativas personales son historias de autores que se ven a sí mismos como el fenómeno de estudio y escriben relatos sugerentes, específicamente centrados en su vida académica, de investigación y personal (por ejemplo, Berry, 2007; Goodall, 2006; Poulos, 2008; Tillmann, 2009). Éstas son, con fre-

cuencia, las formas más controvertidas de la autoetnografía para los científicos sociales tradicionales, especialmente si ellas no están acompañadas por un análisis tradicional o con nexos a la literatura académica más tradicional. Las narrativas personales proponen entender la experiencia propia u otro aspecto de la vida, y cómo ésta se intersecta con un contexto cultural ligado a los otros participantes, como co-investigadores. Al tiempo, invitan a los lectores a entrar al mundo del autor, y a utilizar lo que ahí aprenden, para reflexionar, entender y hacer frente a sus propias vidas (Ellis, 2004).

La escritura como terapia

Escribir es una manera de conocer un método de investigación (Richardson, 2000). En consecuencia, escribir historias personales puede ser terapéutico para los autores, escribir para darnos sentido a nosotros mismos y a nuestras experiencias (Kiesinger, 2002; Poulos, 2008); deshacernos de nuestras cargas (Atkinson, 2007), y cuestionar historias canónicas –convenidas, autoritarias e historias “proyectivas” –que “argumentan” cómo se debe vivir “el ideal del yo social” (Tololyan, 1987: 218; Bochner, 2001, 2002). Al hacerlo, buscamos mejorar y comprender nuestras relaciones (Adams, 2006; Wyatt, 2008), reducir el prejuicio (Ellis, 2002a, 2009), fomentar la responsabilidad personal y el nivel de agencia (Pelias, 2000, 2007); crear conciencia y promover el cambio cultural (Ellis, 2002b; Goodall, 2006); y dar a las personas una voz que, previamente al ejercicio de la escritura, tal vez no habrían sentido poseer (Boylorn, 2006; Jago, 2002).

Escribir historias personales también puede ser terapéutico para los participantes y los lectores. Por ejemplo, en Estados Unidos, durante los sesenta, la feminista Betty Friedan (1964) identificó “el problema que no tiene nombre” –“el vago descontento crónico” que muchas mujeres blancas de clase media experimentan por no ser capaces de comprometerse con su “desarrollo personal”; particularmente por no ser capaces de trabajar fuera de casa, en ambientes de trabajo igualitarios y solidarios (Wood, 2009). Friedan observó que muchas mujeres, amas de casa, no hablaban entre ellas sobre tal sentimiento. Aisladas en las tareas del hogar gran parte del día, estas mujeres no tenían la oportunidad de compartir sus historias de descontento; así que se sentían solas en su lucha, como si su aislamiento y sus sentimientos fueran cuestiones con las que ellas tuvieran que enfrentarse aisladas. Friedan se volcó a la escri-

tura con el fin de presentar y compartir historias de mujeres. Su escritura no sólo vino a funcionar como terapia para muchas mujeres, sino que también motivó significativamente un cambio cultural en nuestra comprensión de las políticas públicas hacia los derechos de las mujeres (Kiegelmann, 2010).

Así, escribir historias personales posibilita “dar testimonio” (Denzin, 2004; Ellis y Bochner, 2006) –ofrece a los participantes y lectores la posibilidad de observar y dar cuenta de un hecho, un problema o experiencia (por ejemplo, Greenspan, 1998; Rogers, 2004). Escribir permite a un investigador o a un autor identificar otros problemas que están envueltos en la confidencialidad – por ejemplo, una conspiración del gobierno (Goodall, 2006) o el aislamiento que una persona pueda sentir después de ser diagnosticada enferma (Frank, 1995), o las perjudiciales normas de género (Crawley, 2002; Pelias, 2007). Como testigos, los autoetnógrafos no sólo trabajan con otros para validar el significado de su dolor, sino que también permiten a los participantes y a los lectores sentirse validados o más capaces de enfrentar o desear cambiar sus circunstancias.

Ética relacional

Los investigadores no existen aislados. Vivimos conectados a redes sociales las cuales incluyen amigos, parientes; socios y niños; colaboradores de trabajo y estudiantes; y trabajamos en universidades y centros de investigación. En consecuencia, cuando nosotros llevamos a cabo o escribimos una investigación, implicamos a otros en nuestro trabajo. Por ejemplo, si una mujer estudia y desarrolla campañas antitabaco dentro de una universidad, las compañías tabacaleras pueden abstenerse de apoyar financieramente a la susodicha universidad; aunque sea ella quien esté realizando la investigación, puede hablar en nombre de otros, en este caso, en nombre de su universidad. Así mismo, en las etnografías tradicionales, generalmente es identificable por los lectores la ubicación de las comunidades, al igual que los participantes presentados en el trabajo de campo (Vidich & Bensmann, 1958).

Esta “ética relacional” se intensifica para los autoetnógrafos (Ellis, 2007). Tomando la experiencia personal, los autoetnógrafos no sólo se involucran a sí mismos en su trabajo, sino también a quienes se encuentran cerca o son íntimos (Adams, 2006; Etherington, 2007; Trahar, 2009). Por ejemplo, si un hijo cuenta una historia en donde se menciona a su madre, ella estará implicada por lo que él dice; es difícil enmascarar a su madre sin alterar el significado

y propósito de la historia. De igual manera, a las personas que participan en un estudio de una comunidad; se puede identificar a un ministro, al alcalde de una ciudad, a otro funcionario electo, o la madre del autor. Éstos serán fácilmente reconocibles. O si una autoetnógrafa escribe una historia sobre los actos racistas de uno de sus vecinos, éste estará implicado en sus palabras, aunque el autoetnógrafo no mencione su nombre (Ellis, 2009). Ella puede tratar de encubrir la ubicación del nombre de la comunidad, pero no será difícil averiguar dónde vive (y, en consecuencia, tampoco identificar al vecino de quien se habla).

Además, los autoetnógrafos a menudo mantienen lazos interpersonales valiosos con sus participantes, ocasionando una relación ética más complicada. Frecuentemente los entrevistados son o se convierten en amigos a través del proceso de investigación. Normalmente no los consideramos “sujetos” impersonales a ser explotados como fuentes de información. En consecuencia, las cuestiones éticas ligadas a las relaciones se convierten en una parte importante del proceso de investigación y del producto (Tillmann-Healy, 2001, 2003; Tillmann, 2009; Kiegelmann, 2010).

Así, los autoetnógrafos consideran las “preocupaciones relacionales” como una dimensión fundamental de la investigación (Ellis, 2007: 25; Trahar, 2009), las cuales se deben tener en mente a lo largo de la investigación y del proceso de escritura. En muchas ocasiones, esto obliga a los autoetnógrafos a mostrar su trabajo a los implicados en la investigación, o a quienes participan en sus textos, permitiendo tanto la réplica como la oportunidad de que éstos expresen cómo perciben lo escrito sobre ellos, además de responder al cómo han sido representados en el texto. Al igual que los etnógrafos tradicionales, los autoetnógrafos también están llamados a proteger la privacidad y seguridad de otros, alterando las características que les identifican, tales como las circunstancias, los temas tratados u otras particularidades como raza, género, nombre, lugar y apariencia. Considerando que la esencia y el significado de la historia de la investigación es más importante que el recuento exacto del detalle (Bochner, 2002; Tullis *et al.*, 2009), los autoetnógrafos deben permanecer conscientes de cómo estos dispositivos de protección pueden influir en la integridad de sus investigaciones; igualmente en la forma en que su trabajo será interpretado y comprendido. Por lo regular, también tienen que ser capaces de continuar viviendo en el mundo de las relaciones, al que su investigación se incorpora después de haber sido terminada.

Fiabilidad, generalización y validez

Los autoetnógrafos valoran la verdad narrativa basándose en el resultado del relato –cómo se utiliza, cómo se entiende y es recibida por nosotros y otros, como escritores, participantes, audiencias y simples personas (Bochner, 1994; Denzin, 1989). Los autoetnógrafos también reconocen que lo que entendemos y referimos como “verdad”, cambia a medida que el género de escritura o la representación de la experiencia cambian (por ejemplo, la ficción o la no ficción; las memorias, la historia o la ciencia). Por otra parte, reconocemos la importancia de la contingencia. Sabemos que la memoria es falible, que es imposible recordar o informar sobre eventos de manera exacta o sobre cómo esos acontecimientos fueron vividos y sentidos; de igual manera, reconocemos que a menudo las personas que han vivido “el mismo” evento, frecuentemente suelen contar historias diferentes sobre lo que pasó (Tullis *et al.*, 2009). En consecuencia, cuando se aplican términos como confiabilidad, validez y generalización a la autoetnografía, el contexto, el significado y utilidad de estos términos son alterados.

Para un autoetnógrafo, las cuestiones de fiabilidad se refieren a la credibilidad del narrador. ¿Podría el narrador haber tenido las experiencias descritas dada la evidencia de las “pruebas fácticas” disponibles? ¿El narrador cree que esto es lo que le pasó realmente a él o a ella? (Bochner, 2002: 86) ¿El narrador ha tomado una “licencia literaria” al punto en que la historia es percibida más como una ficción que como un relato veraz?

Estrechamente relacionada con la fiabilidad, se encuentran las cuestiones de la validez. Para los autoetnógrafos, la validez significa que una obra busca verosimilitud; evoca en los lectores una sensación de que la experiencia descrita es realista, creíble y posible; un sentimiento de que lo representado podría ser verdad. La historia es coherente; conecta a los lectores con los escritores y proporciona continuidad en sus vidas. Lo que importa es la forma en que la historia permite al lector entrar en el mundo subjetivo del relator –ver el mundo desde su punto de vista, incluso si este mundo no “encaja con la realidad” (Plummer, 2001: 401). Una autoetnografía también puede ser juzgada en términos de si ayuda a los lectores a comunicarse con otras personas diferentes a ellos mismos, o si ofrece una forma de mejorar las vidas de los participantes y de los lectores, o del propio autor (Ellis, 2004). En particular, los autoetnógrafos preguntan: “¿Qué tan útil es la historia?” y “¿Para qué fin podría exponerse la historia?” (Bochner, 2002).

La generalización es también importante para los autoetnógrafos, aunque no tiene el significado científico tradicional y social, que deriva y se aplica en las grandes muestras aleatorias de encuestados. En autoetnografía el foco de generalización se mueve de los entrevistados a los lectores, y siempre está siendo probado por éstos para determinar si una historia les dice algo sobre su experiencia, o sobre las vidas de otros que conocen; se determina si el autoetnógrafo (específico) es capaz de alumbrar (de manera general) sobre procesos culturales desconocidos (Ellis y Bochner, 2000; Ellis y Ellingson, 2000). Los lectores validan al comparar sus vidas a la nuestra, reflexionando sobre cómo nuestras vidas son similares o diferentes a las suyas, pensando las razones del porqué o percatándose de que las historias les han informado de personas y vidas desconocidas (Ellis, 2004; Flick, 2010).

Críticas y respuestas

A medio camino entre etnógrafos y autobiógrafos, los autoetnógrafos a menudo somos criticados como si estuviésemos buscando alcanzar las mismas metas que las obras canónicas de la etnografía tradicional o de las artes escénicas. Los críticos quieren que la autoetnografía se apegue a los criterios aplicados normalmente a las etnografías tradicionales o a las normas de la escritura autobiográfica. Así, la autoetnografía es criticada por ser demasiado artística y no científica, o por ser demasiado científica y no suficientemente artística.

Como parte de la etnografía, la autoetnografía es rechazada por los estándares de las ciencias sociales por ser insuficientemente rigurosa, teórica y analítica; o por tener un toque muy estético, emocional y terapéutico (Ellis, 2009; Hooks, 1994; Keller, 1995). Los autoetnógrafos son criticados por hacer muy poco trabajo de campo, por observar a muy pocos miembros de cierta cultura, por no pasar suficiente tiempo con otros (distintos a sí) (Buzard, 2003; Fine, 2003; Delamont, 2009). Además, por usar su experiencia personal, se cree que los autoetnógrafos no sólo usan datos supuestamente sesgados (Anderson, 2006; Atkinson, 1997; Gans, 1999), sino que también viven (Madison, 2006) ensimismados en lo suyo y no cumplen con las obligaciones académicas de las hipótesis, los análisis y la teorización.

Como parte de la autobiografía, la autoetnografía es descalificada por las normas de escritura autobiográfica, así como por ser insuficientemente estética y literaria, no suficientemente artística. Los autoetnógrafos son percibidos

como más atentos a la imaginación científica sociológica que a tratar de tener legitimidad como científicos. En consecuencia, los críticos dicen que los autoetnógrafos hacen caso omiso de la imaginación literaria, artística o de la necesidad de talento artístico (Gingrich-Philbrook, 2005). Moro (2006), por ejemplo, cree que se necesita ser un “súper” escritor para escribir autoetnografía.

Estas críticas posicionan erróneamente al arte y a la ciencia, contraponiéndoles mutuamente una condición que la autoetnografía busca corregir. La autoetnografía como método, intenta irrumpir en esta contraposición ciencia y arte. Los autoetnógrafos creen que la investigación puede ser rigurosa, teórica y analítica; emocional y terapéutica; inclusiva de fenómenos sociales y personales. Los autoetnógrafos también valoran la necesidad de escribir y representar la investigación de formas sugerentes, estéticas (por ejemplo, Ellis, 1995, 2004; Pelias, 2000). Uno puede escribir de forma estéticamente atrayente, sin darse cita con la ficción o sin tener la formación académica de un literato o un dramaturgo. Las preguntas más importantes para los autoetnógrafos son: ¿quién lee nuestro trabajo?, ¿cómo afecta a los lectores? y ¿cómo mantiene viva una conversación?

Además, en un mundo de diferencias (metodológicas), los autoetnógrafos encuentran fútil el debate sobre si la autoetnografía es un proceso de investigación válido o un producto (Bochner, 2000; Ellis, 2009). A menos que se esté de acuerdo en un mismo objetivo, no podemos llegar a un acuerdo en los términos en que podemos juzgar cómo lograrlo. Sencillamente, los autoetnógrafos toman un punto de vista diferente sobre cuál es la temática de las ciencias sociales. En palabras de Rorty, estos puntos de vista diferentes “no son problemas por resolver”; al contrario, son “una(s) diferencia(s) con la que se han de vivir” (1982, p. 197). Los autoetnógrafos ven en la investigación y en la escritura, actos socialmente justos. Más que tener una preocupación por la exactitud, el objetivo es producir textos analíticos, accesibles, que nos cambien a nosotros y al mundo en el que vivimos para mejorarlo (Holman Jones, 2005).

Bibliografía

- Adams, T. (2005). Speaking for others: Finding the “whos” of discourse. *Soundings*, 88(3-4), 331-345.
- Adams, T. (2006). Seeking father: Relationally reframing a troubled love story. *Qualitative Inquiry*, 12(4), 704-723.

- Adams, T. (2008). A review of narrative ethics. *Qualitative Inquiry*, 14(2), 175-194.
- Adams, T. & Holman, S. (2008). *Autoethnography is queer*. En Denzin, N., Lincoln, Y. & Smith L. (Eds.), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (pp. 373-390). Estados Unidos de América: Sage.
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373-395.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The new mestiza*. Estados Unidos de América: Aunt Lute Books.
- Atkinson, R. (2007). The life story interview as a bridge in narrative inquiry. En Clandinin, D. (Ed.), *Handbook of narrative inquiry*. Estados Unidos de América: Sage.
- Atkinson, P. (1997). Narrative turn or blind alley? *Qualitative Health Research*, 7(3), 325-344.
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. Estados Unidos de América: Hill and Wang.
- Berry, K. (2005). To the “speeches” themselves: An ethnographic and phenomenological account of emergent identity formation. *International Journal of Communication*, 15(1-2), 21-50.
- Berry, K. (2007). Embracing the catastrophe: Gay body seeks acceptance. *Qualitative Inquiry*, 13(2), 259-281.
- Blair, C., Brown, J. & Baxter, L. (1994). Disciplining the feminine. *Quarterly Journal of Speech*, 80(4), 383-409.
- Bochner, A. (2002). Perspectives on inquiry III: The moral of stories. En Knapp M. & Daly J. (Eds.), *Handbook of interpersonal communication*. Estados Unidos de América: Sage.
- Bochner, A. (1997). It’s about time: Narrative and the divided self. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 266-272.
- Bochner, A. (2001). Narrative’s virtues. *Qualitative Inquiry*, 7(2), 131-157.
- Inquiry*, 3(4), 418-438.
- Bochner, A. (1984). The functions of human communication in interpersonal bonding. En Arnold C. & Bowers J. (Eds.), *Handbook of rhetorical and communication theory*. Estados Unidos de América: Allyn and Bacon.
- Bochner, A. (1994). Perspectives on inquiry II: Theories and stories. En Knapp, M. & Miller, G. (Eds.), *Handbook of interpersonal communication*. Estados Unidos de América: Sage.
- Bochner, A. P. & Ellis, C. (1995). Telling and living: Narrative co-construction and the practices of interpersonal relationships. En Leeds-Hurwitz, W.

- (Ed.), *Social approaches to communication*. Estados Unidos de América: Guilford.
- Bochner, A. & Ellis, C. (1992). Personal narrative as a social approach to interpersonal communication. *Communication Theory*, 2(2), 165-172.
- Borchard, K. (1998). Between a hard rock and postmodernism: Opening the Hard Rock Hotel and Casino. *Journal of Contemporary Ethnography*, 27(2), 242-269.
- Boylorn, R. (2006). E pluribus unum (out of many, one). *Qualitative Inquiry*, 12(4), 651-680.
- Boylorn, R. (2008). As seen on TV: An autoethnographic reflection on race and reality television. *Critical Studies in Media Communication*, 25(4), 413-433.
- Bruner, J. (1993). The autobiographical process. En Folkenflik, R. (Ed.), *The culture of autobiography: Constructions of self-representation*. Estados Unidos de América: Stanford University Press.
- Buzard, J. (2003). On auto-ethnographic authority. *The Yale Journal of Criticism*, 16(1), 61-91.
- Caulley, D. (2008). Making qualitative research reports less boring: The techniques of writing creative nonfiction. *Qualitative Inquiry*, 14(3), 424-449.
- Charmaz, K. (1983). The grounded theory method: An explication and interpretation. En Emerson, R. (Ed.), *Contemporary field research: A collection of readings*. Estados Unidos de América: Waveland.
- Conquergood, D. (1991). Rethinking ethnography: Towards a critical cultural politics. *Communication Monographs*, (58), 179-194.
- Corey, F. (1996). Performing sexualities in an Irish pub. *Text and Performance Quarterly*, 16(2), 146-160.
- Couser, G. (1997). *Recovering bodies: Illness, disability, and life writing*. Estados Unidos de América: University of Wisconsin Press.
- Crawley, S. (2002). "They still don't understand why I hate wearing dresses!" An autoethnographic rant on dresses, boats, and butchness. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 2(1), 69-92.
- Davis, A. (2009). What we tell our daughters and ourselves about "ssshhh!!!!" hysterectomy. *Qualitative Inquiry*, 15(8), 1303-1337.
- De Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life*. Estados Unidos de América: University of California Press.
- Delamont, S. (2009). The only honest thing: Autoethnography, reflexivity and small crises in fieldwork. *Ethnography and Education*, 4(1), 51-63.

- Delany, S. (2004). *The motion of light in water*. Estados Unidos de América: University of Minnesota Press.
- Delpit, L. (1996). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. Estados Unidos de América: W. W. Norton.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive biography*. Estados Unidos de América: Sage.
- Denzin, N. (2004). The war on culture, the war on truth. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 4(2), 137-142.
- Denzin, N. (2006). Mother and Mickey. *The South Atlantic Quarterly*, 105(2), 391-395.
- Denzin, N., Lincoln, Y. & Smith, L. (Eds.) (2008). *Handbook of critical and indigenous methodologies*. Estados Unidos de América: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Estados Unidos de América: Sage.
- Derrida, J. (1978). *Writing and difference*. Estados Unidos de América: University of Chicago Press.
- Didion, J. (2005). *The year of magical thinking*. Estados Unidos de América: A. A. Knopf.
- Dossa, P. (1999). (Re) imagining aging lives: Ethnographic narratives of Muslim women in diaspora. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 14(3), 245-272.
- Droogsma, R. (2007). Redefining Hijab: American Muslim women's standpoints on veiling. *Journal of Applied Communication Research*, 35(3), 294-319.
- Dykins, S. (2008). Academic outings. *Symbolic Interaction*, 31(4), 351-375.
- Ellis, C. (1986). *Fisher folk: Two communities on Chesapeake Bay*. Estados Unidos de América: University Press of Kentucky.
- Ellis, C. (1991). Sociological introspection and emotional experience. *Symbolic Interaction*, 14(1), 23-50.
- Ellis, C. (1993). "There are survivors": Telling a story of a sudden death. *The Sociological Quarterly*, 34(4), 711-730.
- Ellis, C. (1995). *Final negotiations: A story of love, loss, and chronic illness*. Estados Unidos de América: Temple University Press.
- Ellis, C. (2002a). Being real: Moving inward toward social change. *Qualitative Studies in Education*, 15(4), 399-406.
- Ellis, C. (2002b). Shattered lives: Making sense of September 11th and its aftermath. *Journal of Contemporary Ethnography*, 31(4), 375-410.

- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Estados Unidos de América: AltaMira Press.
- Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry*, 13(1), 3-29.
- Ellis, C. (2009). Telling tales on neighbors: Ethics in two voices. *International Review of Qualitative Research*, 2(1), 3-28.
- Ellis, C. & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. En Denzin N. & Lincoln Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2a ed., pp. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ellis, C. & Bochner, A. P. (2006). Analyzing analytic autoethnography: An autopsy. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 429-449.
- Ellis, C. & Ellingson, L. (2000). Qualitative methods. En Borgatta E. & Montgomery R. (Eds.), *Encyclopedia of Sociology*. Estados Unidos de América: Macmillan.
- Ellis, C., Kiesinger, C. & Tillmann-Healy, L. (1997). Interactive interviewing: Talking about emotional experience. En Hertz R. (Ed.), *Reflexivity and voice*. Estados Unidos de América: Sage.
- Etherington, K. (2007). Ethical research in reflexive relationships. *Qualitative Inquiry*, 13(5), 599-616.
- Fine, G. (1993). Ten lies of ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 22(3), 267-294.
- Fine, G. (2003). Towards a people ethnography: Developing a theory from group life. *Ethnography*, 4(1), 41-60.
- Fisher, W. (1984). Narration as human communication paradigm: The case of public moral argument. *Communication Monographs*, 51(1), 1-22.
- Flick, U. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. En Mey, G. & Mruck K. (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (pp. 395-470). Wiesbaden: VS Verlag/Springer.
- Foster, E. (2006). *Communicating at the end of life*. Estados Unidos de América: Lawrence Erlbaum.
- Frank, A. (1995). *The wounded storyteller*. Estados Unidos de América: University of Chicago Press.
- Foster, E. (2008). Commitment, communication, and contending with heteronormativity: An invitation to greater reflexivity in interpersonal research. *Southern Communication Journal*, 73(1), 84-101.

- Freeman, M. (2004). Data are everywhere: Narrative criticism in the literature of experience. En Daiute, C. & Lightfoot, C. (Eds.), *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society*. Estados Unidos de América: Sage.
- Friedan, B. (1964). *The feminine mystique*. Estados Unidos de América: Dell.
- Gans, H. (1999). Participant observation: In the era of “ethnography”. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28(5), 540-548.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Estados Unidos de América: Basic Books.
- Gerber, D. (1996). The “careers” of people exhibited in freak shows: The problem of volition and valorization. En Thomson, R. (Ed.), *Freakery: Cultural spectacles of the extraordinary body*. Estados Unidos de América: New York University Press.
- Gergen, M. & Gergen, K. (2010). Performative social science. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 11. Disponible en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101119>.
- Gingrich-Philbrook, C. (2005). Autoethnography's family values: Easy access to compulsory experiences. *Text and Performance Quarterly*, 25(4), 297-314.
- Glave, T. (2005). *Words to our now: Imagination and dissent*. Estados Unidos de América: University of Minneapolis Press.
- Goodall, B. (2001). *Writing the new ethnography*. Estados Unidos de América: AltaMira.
- Goodall, B. (2006). *A need to know: The clandestine history of a CIA family*. Estados Unidos de América: Left Coast Press.
- Greenspan, H. (1998). *On listening to Holocaust survivors: Recounting and life history*. Inglaterra: Praeger.
- Herrmann, A. (2005). My father's ghost: Interrogating family photos. *Journal of Loss and Trauma*, 10(4), 337-346.
- Holman Jones, S. (2005). Autoethnography: Making the personal political. En Denzin, N. & Lincoln, S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Estados Unidos de América: Sage.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Estados Unidos de América: Routledge.
- Hooks, B. (2000). *Where we stand: Class matters*. Estados Unidos de América: Routledge.

- Jago, B. (2002). Chronicling an academic depression. *Journal of Contemporary Ethnography*, 31(6), 729-757.
- Jorgenson, J. (2002). Engineering selves: Negotiating gender and identity in technical work. *Management Communication Quarterly*, 15(3), 350-380.
- Kardorff, E. von & Schönberger, C. (2010). Evaluationsforschung. En Mey G. & Mruck K. (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Alemania: VS Verlag/Springer.
- Keller, E. (1995). *Reflections on gender and science*. Estados Unidos de América: Yale University Press.
- Kiegelmann, M. (2010). Ethik. En Mey G. & Mruck K. (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Alemania: VS Verlag/Springer.
- Kiesinger, C. (2002). My father's shoes: The therapeutic value of narrative reframing. En Bochner A. & Ellis C. (Eds.), *Ethnographically speaking: Autoethnography, literature, and aesthetics*. Estados Unidos de América: AltaMira.
- Kuhn, T. (1996). *The structure of scientific revolutions*. Estados Unidos de América: University of Chicago Press.
- Lamott, A. (1994). *Bird by bird: Some instructions on writing and life*. Estados Unidos de América: Anchor.
- Lindquist, J. (2002). *A place to stand: Politics and persuasion in a working-class bar*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Lorde, A. (1984). *Sister outsider*. Estados Unidos de América: The Crossing Press.
- Lyotard, J. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Estados Unidos de América: University of Minnesota Press.
- Madison, D. (2006). The dialogic performative in critical ethnography. *Text and Performance Quarterly*, 26(4), 320-324.
- Makagon, D. (2004). *Where the ball drops: Days and nights in Times Square*. Estados Unidos de América: University of Minnesota Press.
- Marvasti, A. (2006). Being Middle Eastern American: Identity negotiation in the context of the war on terror. *Symbolic Interaction*, 28(4), 525-547.
- Maso, I. (2001). Phenomenology and ethnography. En Atkinson P., Coffey A., Delamont S., Lofland J. & Lofland L. (Eds.), *Handbook of ethnography*. Estados Unidos de América: Sage.
- McCauley, S. (1996). Let's say. En P. Merla (Ed.), *Boys like us: Gay writers tell their coming out stories*. Estados Unidos de América: Avon.
- Mey, G. & Mruck, K. (2010). Interviews. En Mey, G. & Mruck, K. (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Alemania: VS Ver-

- lag/Springer.
- Minkowitz, D. (1995). In the name of the father. *Ms.*, 64-71.
- Moro, P. (2006). It takes a darn good writer: A review of *The Ethnographic I*. *Symbolic Interaction*, 29(2), 265-269.
- Neumann, M. (1999). *On the rim: Looking for the Grand Canyon*. Estados Unidos de América: University of Minnesota Press.
- Nicholas, C. (2004). Gaydar: Eye-gaze as identity recognition among gay men and lesbians. *Sexuality and Culture*, 8(1), 60-86.
- Paulson, S. & Willig, C. (2008). Older women and everyday talk about the ageing body. *Journal of Health Psychology*, 13(1), 106-120.
- Pelias, R. (2000). The critical life. *Communication Education*, 49(3), 220-228.
- Pelias, R. (2007). Jarheads, girly men, and the pleasures of violence. *Qualitative Inquiry*, 13(7), 945-959.
- Philipsen, G. (1976). Places for speaking in Teamsterville. *Quarterly Journal of Speech*, 62(1), 15-25.
- Plummer, K. (2001). The call of life stories in ethnographic research. En Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (Eds.), *Handbook of ethnography*. Estados Unidos de América: Sage.
- Poulos, C. (2008). *Accidental ethnography: An inquiry into family secrecy*. Estados Unidos de América: Left Coast Press.
- Radway, J. (1984). *Reading the romance: Women, patriarchy, and popular literature*. Estados Unidos de América: University of North Carolina Press.
- Rambo, C. (1992). The reflexive self through narrative: A night in the life of an erotic dancer/researcher. En Ellis, C. & Flaherty, M. (Eds.), *Investigating subjectivity: Research on lived experience*. Estados Unidos de América: Sage.
- Rambo, C. (1995). Multiple reflections of child sex abuse. *Journal of Contemporary Ethnography*, 23(4), 395-426.
- Rambo, C. (1996). My mother is mentally retarded. En Ellis, C. & Bochner, A. (Eds.), *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing*. Estados Unidos de América: AltaMira.
- Rambo, C. (2005). Impressions of grandmother: An autoethnographic portrait. *Journal of Contemporary Ethnography*, 34(5), 560-585.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Estados Unidos de América: Sage.
- Riedmann, A. (1993). *Science that colonizes: A critique of fertility studies in Africa*. Estados Unidos de América: Temple University Press.

- Rogers, K. (2004). Lynching stories: Family and community memory in the Mississippi Delta. En Rogers, K., Leydesdorff, S. & Dawson, G. (Eds.), *Trauma: Life stories of survivors*. Estados Unidos de América: Transaction Press.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of pragmatism (essays 1972-1980)*. Estados Unidos de América: University of Minnesota Press.
- Spry, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 706-732.
- Tedlock, B. (1991). From participant observation to the observation of participation: The emergence of narrative ethnography. *Journal of Anthropological Research*, 47(1), 69-94.
- Thomas, S. (2010). Ethnography. En Mey, G. & Mruck, K. (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Alemania: VS Verlag/Springer.
- Tillmann-Healy, L. (2009). Body and bulimia revisited: Reflections on “A Secret Life”. *Journal of Applied Communication Research*, 37(1), 98-112.
- Tillmann-Healy, L. (2003). Friendship as method. *Qualitative Inquiry*, 9(5), 729-749.
- Tillmann-Healy, L. (2001). *Between gay and straight: Understanding friendship across sexual orientation*. Estados Unidos de América: AltaMira.
- Tololyan, K. (1987). Cultural narrative and the motivation of the terrorist. *The Journal of Strategic Studies*, 10(4), 217-233.
- Toyosaki, S., Pensoneau-Conway, S., Wendt, N. & Leathers, K. (2009). Community autoethnography: Compiling the personal and resituating whiteness. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 9(1), 56-83.
- Toyosaki, S. & Pensoneau, S. (2005). Yaezakura-Interpersonal culture analysis. *International Journal of Communication*, 15(1-2), 51-88.
- Trahar, S. (2009). Beyond the story itself: Narrative inquiry and autoethnography in intercultural research in higher education. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), Art. 30. Disponible en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901308>.
- Tullis, J., McRae, C., Adams, T. & Vitale, (2009). Truth troubles. *Qualitative Inquiry*, 15(1), 178-200.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. Estados Unidos de América: State University of New York Press.

- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Estados Unidos de América: University of Chicago Press.
- Vande, L. & Trujillo, N. (2008). *Cancer and death: A love story in two voices*. Estados Unidos de América: Hampton Press.
- Vidich, A. & Bensman, J. (1958). *Small town in mass society*. Estados Unidos de América: Princeton University Press.
- Wood, J. (2009). *Gendered lives: Communication, gender, and culture*. Estados Unidos de América: Wadsworth.
- Wyatt, J. (2008). No longer loss: Autoethnographic stammering. *Qualitative Inquiry*, 14(6), 955-967.
- Zaner, R. (2004). *Conversations on the edge: Narratives of ethics and illness*. Estados Unidos de América: Georgetown University Press.





**La introspección y la escritura
como herramientas de investigación**



La escritura. Un método de indagación¹

Laurel Richardson
Elizabeth Adams St. Pierre

Resumen

Desde hace una década, cuando se escribió por primera vez este capítulo del *Manual*, el mundo de la etnografía se ha expandido de una manera inimaginable. Desde entonces, investigadores cualitativos de una variedad de disciplinas –medicina, derecho, educación, ciencias sociales y humanidades– han encontrado en la *escritura como método de investigación* una manera viable para aprender de sí mismo y del tema de su investigación. La literatura es amplia y variada.

A la luz de lo anterior, la revisión de este capítulo está organizada en tres partes. En la primera parte, Laurel Richardson

1 Recuperado de: Richardson, L. y St. Pierre, E. (2005). Writing: A method of inquiry. En Denzin N. & Lincoln Y. (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Estados Unidos de América: Sage.

nos habla: a) de los contextos de la escritura científica social, tanto histórica como contemporánea, b) del género de la etnografía analítica creativa, y c) de la dirección que ha tomado su trabajo durante la última década, incluyendo el de “escribir historias” y colaboraciones que atraviesen la división humanidades/ciencias sociales. En la segunda parte, Elizabeth St. Pierre proporciona un análisis de cómo la escritura es un método de investigación coherente con el desarrollo de los seres éticos que participan en la acción y la reforma social. En la tercera parte, Richardson ofrece algunas prácticas de escritura/ejercicios para el escritor cualitativo.

Así como cada capítulo refleja nuestros propios procesos y preferencias, nosotros también esperamos que suceda lo mismo con tu escritura. Mientras más diversas voces sean honradas dentro de nuestra comunidad cualitativa, más fuerte –y más interesante– será ésta.

Primera parte: escritura cualitativa

Laurel Richardson

Desde hace una década, desde la primera edición de este *Manual*, debo confesar que he bostezado, claro, a mi manera, revisando numerosos estudios cualitativos supuestamente ejemplares. He abandonado innumerables textos a la mitad de la lectura, y a medio escaneo. Me entusiasmaba pedir un nuevo libro con mucha anticipación –el tema me interesaba, el autor era alguien que quería leer– y todo eso, para finalmente encontrar un texto aburrido. Al “salir del armario” –mi disgusto secreto por gran parte de la escritura cualitativa– ante los colegas y los estudiantes, me encontré con una comunidad igualmente disconforme. Los estudiantes universitarios, de nivel licenciatura y posgrados, así como los colegas, me dijeron que encontraban mucho de la escritura cualitativa, sí, aburrida.

Tuvimos un serio problema. Los temas de investigación eran fascinantes, las investigaciones era valiosas, pero los libros cualitativos no eran suficientemente leídos. A diferencia del trabajo cuantitativo que puede llevar el significado en sus tablas y resúmenes, el trabajo cualitativo lleva el significado en la totalidad de su texto. Así como una obra literaria no equivale a su “argumento”, la investigación cualitativa no está contenida en el resumen. Ésta tiene que ser leída, no escaneada; su significado está en la lectura. En el mejor de los casos

parece muy tonto, y en el peor de los casos muy narcisista y absorto en sí mismo, pasar meses o años haciendo investigación para terminar sin ser leído y sin que haya cambio alguno más que en la carrera del autor. ¿Hubo alguna vez una manera de hacer textos vitales que marcaran una diferencia? Me aferré a la idea de que *escribir es un método de investigación*.

Me habían enseñado, como quizá a ti, a no escribir hasta que supiera lo que quisiera decir. Es decir, hasta que mis puntos estuvieran esbozados y organizados. Pero no me gustaba escribir de esa manera. Me sentía constreñida y aburrida. Cuando pensé en esas instrucciones de escritura, me di cuenta de que con ellas amalgamaron el cientificismo mecanicista y la investigación cuantitativa. Reconocí que esas instrucciones de escritura eran por sí mismas una invención socio-histórica de nuestros primeros padres del siglo XIX. Enjaretar estas instrucciones a los investigadores cualitativos creó serios problemas; coartaron la escritura como un proceso creativo dinámico, minando la confianza de nuevos investigadores cualitativos, ya que su experiencia en la investigación era inconsistente con el modelo de escritura; contribuyeron en flotilla a que leer escritura cualitativa no fuera interesante porque sus escritores escribieron en la voz homogeneizada de “la ciencia”.

Los investigadores cualitativos comúnmente hablan de la importancia de las habilidades y aptitudes individuales de los investigadores. Pero es el investigador –en lugar de la encuesta, el cuestionario o de una grabación del encuentro– “el instrumento”. Tanto cuanto más perfeccionaron la investigación de excelencia, a los estudiantes se les enseñó a ser abiertos –para observar, escuchar, preguntar y participar. Pero en el pasado, no se les enseñó a nutrir la investigación con sus voces escritas. Sin embargo, durante la década pasada, en lugar de suprimir sus voces, los escritores cualitativos han estado perfeccionándose como escritores. Aprender nuevas formas de escribir no le quita a uno las habilidades tradicionales de escritura, como tampoco el aprendizaje de una segunda lengua reduce la fluidez en la lengua materna. Así es como ha florecido un gran espectro de escritura cualitativa.

Escribir en contexto

El lenguaje es una fuerza constitutiva y creación de una visión particular de la realidad y de uno mismo. La producción de “cosas” siempre implica valor: qué producir, cómo nombrar las producciones y cuál es la relación entre los

productores y las cosas nombradas. Escribir sobre las cosas no es excepción. Ningún escenario textual es inocente (incluido éste). Los estilos de escritura no son fijos, ni son neutrales, sino que reflejan la dominación históricamente cambiante de las escuelas o paradigmas particulares. La escritura científica social, al igual que todas las demás formas de escritura, es una construcción socio-histórica y, por lo tanto, mutable.

Desde el siglo xvii el mundo de la escritura estuvo dividido en dos tipos diferentes: literaria y científica. La literatura desde el siglo xvii fue asociada a la ficción, la retórica y la subjetividad. Mientras, la literatura científica fue asociada a los hechos del “lenguaje sencillo” y a la objetividad (Clifford y Marcus, 1986). Durante el siglo xviii, el Marqués de Condorcet introdujo el término “ciencias sociales”. Condorcet sostuvo que “el conocimiento de la verdad” sería “fácil”, y que el error era “casi imposible” si se adoptaba un lenguaje preciso para los problemas morales y sociales (citado por Levine, 1985: 6). En el siglo xix, la literatura y la ciencia eran considerados dos dominios separados. La literatura se alineó con el “arte” y la “cultura”; comprendía valores “de gusto, de estética, de ética, de humanidades y moralidad” (Clifford y Marcus, 1986: 6); igualmente, el derecho adoptó un lenguaje metafórico y ambiguo. Dado que en la ciencia se tenía la creencia de que las palabras eran objetivas, precisas, claras, no contextuales y no metafóricas.

A lo largo del siglo xx, las relaciones entre la escritura de la ciencia social y la escritura literaria crecieron en complejidad. Las presuntas demarcaciones sólidas entre “hecho” y “ficción,” entre lo “verdadero” e “imaginado” se hicieron opacas. La confusión estuvo más debatida en el dominio periodístico. Apodado por Thomas Wolfe como el “nuevo periodismo”, los escritores borrraron conscientemente las fronteras entre la realidad y la ficción, y conscientemente se hicieron a sí mismos los centros de sus historias (para una excelente discusión extensa sobre el nuevo periodismo, véase Denzin, 1997, cap. 5). Por la década de los setenta, los “cruces” entre las formas de escritura engendraron epítetos oxímoron, tales como: la “no ficción creativa”, “*faction*”,² “ficción etnográfica”, la “no ficción novelada” y “ficción verdadera”. En 1980, el novelista E. I. Doctorow afirmarí: “ya no hay tales cosas como la ficción o la no ficción; sólo hay narrativa” (citado por Fishkin, 1985: 7).

2 N. del T.: neologismo al unir hecho y ficción.

A pesar de la difuminación de los géneros, y de que nuestra comprensión contemporánea de que toda escritura es narrativa, me atrevería a afirmar que todavía hay una gran diferencia entre la escritura de ficción y la científica. La diferencia no es si el texto realmente es ficción o no ficción; más bien, la diferencia es la afirmación que el autor hace en el texto. Declarar que nuestro escrito es ficción sería un movimiento retórico diferente del que declara que el texto es ciencia social. Esos dos géneros atraen a diferentes audiencias y tienen diferentes impactos en los públicos y la política –y cómo se evalúan las “pretensiones de verdad” de cada uno. Estas diferencias no deben ser pasadas por alto o minimizadas.

Tenemos la suerte de estar trabajando en un clima post-moderno, en un momento en que coexisten una multitud de enfoques para conocer y decir. El núcleo de la post-modernidad es la duda de cualquier método o teoría, de cualquier discurso o género, de cualquier tradición donde la novedad es un reclamo universal y general, el “derecho” o la forma privilegiada del conocimiento autorizado. El posmodernismo sospecha que todas las verdaderas pretensiones enmascaran y sirven a los intereses particulares de las luchas locales, culturales y políticas. Pero los métodos convencionales de conocer y decir no son rechazados automáticamente por falsos o arcaicos; más bien, esos métodos estandarizados se abren a la investigación y se introducen unos nuevos que también están sujetos a la crítica.

En el contexto de la duda posmoderna, se desconfía de todos los métodos de igual manera. Ningún método tiene un estatus privilegiado. Una posición postmodernista nos permite conocer “algo” y no pretender saber todo. Tener un conocimiento parcial, local e histórico, aún es un saber. En cierto modo, “saber” es más fácil; no obstante que el posmodernismo reconoce las limitaciones situacionales del cognoscente. Por así decirlo, los escritores cualitativos están fuera de foco. Ellos no tienen que jugar a tratar de ser Dios, como narradores incorpóreos omniscientes, como desencarnados que reclaman el conocimiento, alegando un conocer universal, general y atemporal. Pueden evitar la cuestionable meta-narrativa de la objetividad científica y todavía tienen mucho que decir como expositores ubicados, posicionados y comprometidos subjetivamente en saber y decir sobre el mundo como lo perciben.

Encuentro que un tipo particular de pensamiento postmodernista es especialmente útil: el posestructuralismo (para la aplicación de la perspectiva en un contexto de investigación, véase Davies, 1994). Éste vincula el lenguaje, la

subjetividad, la organización social y el poder. La pieza central es el lenguaje, pues no “refleja” la realidad social. Los diferentes lenguajes y discursos en un idioma determinado dividen el mundo y dan sentido a formas que no son reductibles una a la otra. El lenguaje es, como la organización social y el poder, definido e impugnado, y el lugar donde el sentido propio –la propia subjetividad– es construido. La comprensión del lenguaje como discursos que compiten –compitiendo por las maneras de dar sentido y organizar del mundo– lo hace un sitio de exploración y lucha.

El lenguaje no es el resultado de un individuo, más bien, es el lenguaje el que construye la subjetividad en formas histórica y localmente específicas. Lo que significa para los individuos depende de los discursos que les son disponibles. Por ejemplo, ser golpeado por el cónyuge se experimenta de manera diferente, dependiendo si se considera desde el discurso “del matrimonio normal,” de “los derechos del esposo”, de “las mujeres golpeadas”. Si una mujer ve la violencia masculina como normal, o como un derecho de su esposo, es poco probable que ella se vea como una mujer golpeada, que vea en ello un uso ilegítimo del poder y, por tanto, que debe ser tolerado. Del mismo modo, cuando un hombre se expone al discurso de “abuso sexual infantil”, puede clasificar y recordar sus propias experiencias traumáticas en la infancia. La experiencia y la memoria están abiertas a interpretaciones contradictorias que se rigen por el interés social y los discursos imperantes. El individuo es, a la vez, el lugar y el sujeto de estas luchas discursivas de identidad, para rehacer la memoria. Debido a que el individuo está sujeto a múltiples y competitivos discursos en muchos ámbitos, la subjetividad de uno es cambiante y contradictoria –no estable, fija y rígida. El posestructuralismo, por lo tanto, apunta a la co-creación continua del *self*, de las ciencias sociales, y apunta a que se conozcan la una a través de la otra. Conocer el *self* y conocer sobre el tema se interrelaciona parcialmente, son conocimientos históricos locales. El posestructuralismo, entonces, nos permite –e inclusive invita o incita– a reflexionar sobre nuestro método y explorar nuevas formas de conocer.

En concreto, el posestructuralismo sugiere dos ideas importantes para los escritores cualitativos. En primer lugar, nos dirige a entendernos a nosotros mismos, reflexivamente, como personas que escribimos desde una posición particular en un tiempo específico. En segundo lugar, nos libera de tratar de escribir un texto único, en el cual todo está dicho de una vez por todas. Cuidar nuestras propias voces nos libera del dominio de censura de “la escritura cien-

tífica” en nuestra conciencia, así como de la arrogancia que fomenta nuestra psique; la escritura es validada como un método de conocimiento.

CAP en la etnografía

A raíz del posmodernismo –incluyendo los posestructuralistas, feministas, *queer*, y los críticos de la teoría de la raza– con las críticas de las prácticas tradicionales de la escritura cualitativa, la sacrosanta convención de la escritura de las ciencias sociales ha sido desafiada. El género etnográfico se ha desdibujado, ampliado y modificado con investigadores que escriben en formatos diferentes para audiencias variadas. Estas etnografías se parecen en que se producen a través de los Procesos Analíticos Creativos. Yo las llamo “CAP en las etnografías”. Esta etiqueta puede incluir trabajo nuevo, trabajo futuro, trabajo antiguo –donde el autor se ha movido fuera de la escritura científica social convencional–. Las etnografías de los CAP no son alternativas o experimentales; son, en sí mismas, las representaciones válidas y deseables de lo social. En el futuro próximo, estas etnografías pueden, de hecho, ser las representaciones más deseables, porque invitan a la gente a espacios abiertos para pensar lo social que ahora se elude.

Las prácticas de los CAP que produce la etnografía son, a la vez, creativas y analíticas. Y sean cuales fueren las torpes creencias sobre lo que es ser “creativo” y “analítico”, las prácticas añejas son contradictorias y tienen modos incompatibles; están en el camino de un meteorito, condenadas a la extinción. Demos testimonio de la evolución, de la proliferación y una diversidad de nuevas “especies” etnográficas –autoetnografía, ficción, poesía, drama, teatro de lectores, escritos de cuentos, aforismos, análisis narrativos en capas, conversaciones, cartas, textos polivocales, comedia, sátira, alegoría, textos visuales, hipertextos, muestras en museos, hallazgos coreográficos y demostraciones, por nombrar algunas de las categorías que se describen en las páginas de este *Manual*.

Estas nuevas “especies” de la escritura cualitativa se adaptan al tipo de mundo político/social que habitamos –un mundo de incertidumbre. Con muchas formas de presentación y publicación, las etnografías de los CAP anuncian un cambio de paradigma (Ellis y Bochner, 1996).

Los CAP de la etnografía muestran que el proceso de la escritura y el producto de escritura están profundamente entrelazados; que ambos son pri-

vilegiados. El producto no puede ser separado del productor, del modo de producción o del método de conocer. Debido a que las etnografías tradicionales y las autoetnografías CAP se producen en un clima post-moderno más amplio de “duda”, los lectores (y los críticos) quieren y merecen saber cómo es que los investigadores sostienen su conocimiento. ¿Cómo los autores se posicionan ellos mismos como conocedores y escrutadores? Estas cuestiones involucran problemas enlazados de subjetividad, autoridad, autoría y reflexividad con el proceso, por una parte; y con la forma de representación, por otra.

El posmodernismo afirma que la escritura es siempre parcial, local y situacional, en la cual nosotros mismos estamos siempre presentes. No importa qué tanto nos esforcemos por hacerles a un lado –estamos presentes parcialmente, ya que en el ejercicio de escritura también se reprimen partes de nosotros mismos. Trabajar a partir de esa premisa nos libera para escribir de formas variadas: para contar y volver a contar de otra manera. No hay tal cosa como “hacer las cosas bien”, sólo hay un “conseguir” hacerlas de manera diferente, perfilada y llena de matices. Al utilizar prácticas analíticas creativas, los etnógrafos aprenden sobre sus temas y sobre sí mismos, lo que era incognoscible e inimaginable, utilizando procedimientos convencionales de análisis, metáforas y formatos convencionales de escritura.

Cuando utilizan las CAP, los etnógrafos aprenden sobre los temas y sobre sí mismos. Esto les resultaría imposible de saber e imaginar utilizando procedimientos de análisis convencionales, metáforas y formatos de escritura.

En una etapa tradicional de investigación, valoramos la “triangulación”. (Para una discusión de la triangulación como método, véase Denzin, 1978. Para una aplicación, consulte Statham, Richardson y Cook, 1991). En la triangulación, el investigador despliega diferentes métodos –entrevistas, datos censales, documentos y similares– para “validar” los hallazgos. Estos métodos, sin embargo, cargan los mismos supuestos, incluyendo el supuesto de que hay un “punto fijo” o un “objeto” que puede ser triangulado. A su vez, en las etnografías con CAP, los investigadores las obtienen mediante géneros literarios, artísticos y científicos, a menudo también rompiendo las fronteras de los géneros. Eso es lo que pienso sería la deconstrucción posmoderna de una triangulación. Un texto elaborado con CAP reconoce que hay mucho más que “tres partes” para acceder al mundo. Nosotros no triangulamos, nosotros cristalizamos.

Propongo que el imaginario principal para “validar” los textos post-modernos no es el triángulo –uno, rígido, fijo, objeto bidimensional. Nuestro

imaginario central es el cristal, que combina la simetría y la sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, transmutaciones, multidimensionalidades y ángulos de aproximación. Los cristales crecen, cambian y son alterados, pero no son amorfos. Los cristales son prismas que reflejan externalidades y se refractan entre ellos mismos, creando diferentes colores, patrones y arreglos de fundición en diferentes direcciones. Lo que vemos depende de nuestro ángulo de posición. No triangulación, cristalización. Los textos que utilizan CAP han pasado de la geometría plana a la teoría de la luz, donde la luz puede ser a la vez ondas y partículas.

Travels with Ernest: Crossing the literary/sociological divide (Richardson y Lockidge, 2004) es un ejemplo reciente de las prácticas de cristalización. Se basa en recorridos geográficos (por Rusia, Irlanda, Beirut, Copenhague, Rusia, Sedona, la playa de San Petersburgo) que compartí con mi marido, Ernesto Lockridge, un novelista y profesor de inglés. Experimentamos los mismos sitios, pero los refractamos a través de diferentes ojos profesionales, el género, las sensibilidades, las biografías, los anhelos espirituales y emocionales. Después de que cada uno de nosotros independientemente escribió narrativas en capas –ensayo individual– inspiradas en el viaje, leímos las narraciones de cada uno y dedicamos amplias conversaciones (transcritas/grabadas); conversaciones a través de líneas disciplinarias, tales como la escritura, la ética, la autoría, la colaboración, el testimonio, el hecho/ficción, las audiencias, las relaciones y la intersección de observaciones e imaginación. Los viajes, por lo tanto, son físicos, emocionales e intelectuales.

El proceso colaborativo modelado en *Travels with Ernest* da su lugar a cada voz como algo separado y distinto, explora los límites de la observación y la imaginación, dando testimonio, volviendo a contar recuerdos o haciendo una memoria; así se confirma el valor de la cristalización. Yo sigo siendo una socióloga; él sigue siendo un novelista. Ninguno de los dos cede en sus visiones principales. En el proceso de nuestra colaboración hemos descubierto muchas cosas sobre nosotros mismos –sobre nuestra propia relación, sobre nuestras familias, nuestro trabajo y nuestra escritura– que no habríamos descubierto si no estuviéramos colaborando. Por ejemplo, descubrimos que queríamos que la última pieza del libro rompiera con el formato de escritura del libro –para modelar otras posibilidades. Hemos construido desde nuestra conversación (y sus múltiples interrupciones) el guion de una película ambientada en nuestra propia Gran Cocina Americana. Particularmente nos agrada que el método

colaborativo que exhibimos en nuestro texto esté abierto a todo el mundo; de hecho, es a través de esta estrategia de escritura que se establecen y rompen jerarquías entre el investigador y el investigado, entre el estudiante y el profesor.

Cristalizar sin perder la estructura, deconstruye la idea tradicional de “validez”; sentimos que no hay una verdad única, pero sí vemos cómo los textos se validan a sí mismos. La cristalización nos proporciona una comprensión más profunda, compleja y bien parcial del tema. Paradójicamente, sabemos más y dudamos más de lo que sabemos. Curiosamente, sabemos que siempre hay más por saber.

Evaluar las etnografías de los CAP

Debido a que los fundamentos epistemológicos de la etnografía con CAP difieren de los de la ciencia social tradicional, el aparato conceptual con el cual las etnografías con CAP se evalúan es diferente. Aunque somos más libres para presentar nuestros textos en una variedad de formas para diversas audiencias, tenemos diferentes limitaciones derivadas de la conciencia sobre quién es en realidad el autor del texto, de autoridad, de verdad, de validez y fiabilidad. La auto-reflexividad trae a la conciencia las complejas agendas políticas/ideológicas ocultas en nuestra escritura. Las afirmaciones son menos fáciles de validar ahora; los deseos de hablar “para” los demás son sospechosos. La mayor libertad que tenemos para experimentar con la forma del texto no garantiza un producto mejor. Las oportunidades para escribir textos dignos –libros y artículos que son “interesantes de leer”– son múltiples, emocionantes y exigentes. Pero el trabajo es más difícil y las garantías son menos. Hay mucho más trabajo para nosotros de lo que pensamos.

Una cuestión importante es la de los criterios, ¿cómo se puede juzgar un trabajo etnográfico –nuevo o tradicional–? Los etnógrafos tradicionales de buena voluntad tienen preocupaciones legítimas sobre cómo será evaluado el trabajo de sus estudiantes si deciden escribir etnografía con CAP. No tengo respuestas definitivas para aliviar sus preocupaciones, pero tengo algunas ideas y preferencias.

Veo el proyecto etnográfico como algo humanamente posicionado, siempre filtrado a través de los ojos y las percepciones humanas, considerando tanto las limitaciones como las fortalezas de los sentimientos humanos. La superestructura científica está siempre apoyada en la base de la actividad hu-

mana, de las creencias y sobre supuestos. Hago hincapié en la etnografía como una construcción a través de *prácticas de investigación*. Las prácticas de investigación tienen que ver con comprensiones amplias. La ciencia ofrece algunas prácticas –literatura, artes creativas, trabajos sobre la memoria (Davies *et al.*, 1997), introspección (Ellis, 1991) y dialógica (Ellis, 2004). Los investigadores tienen muchas prácticas que elegí, y no deben ser limitados por los hábitos mentales de alguien.

Creo que la etnografía con CAP tiene altos y difíciles estándares, la simple novedad no es suficiente. He aquí cuatro de los criterios que utilizo en la revisión de documentos o monografías presentadas para su publicación en ciencias sociales:

1. *Contribución sustantiva*. ¿Acaso esta obra contribuye a nuestra *comprensión* de la vida social? ¿El autor demuestra una perspectiva fundamentada en profundidad (y si es el caso) en las ciencias sociales? ¿Este artículo parece “real” –es una descripción creíble de un sentido cultural, social, individual o comunitario de lo “real”–? (Para algunas sugerencias sobre el cumplimiento de esto, véase la parte tres de este capítulo).
2. *Mérito estético*. En lugar de reducir estándares, se añade otro estándar. ¿Tiene esta pieza éxito estético? ¿El uso de prácticas analíticas creativas abre el texto e invita a interpretaciones? ¿Está el texto formado artísticamente de manera satisfactoria, es complejo y no aburrido?
3. *La reflexividad*. ¿Cómo ha sido la subjetividad del autor, tanto como productor como en el producto? ¿Hay una adecuada conciencia de sí mismo y una auto-exposición para que el lector pueda hacer juicios sobre un punto vista? ¿El autor se autosostiene a sí mismo ante los estándares de conocimiento y frente a las historias de las personas que ha estudiado?
4. *El impacto*. ¿Esta pieza me afecta emocional o intelectualmente? ¿Genera nuevas preguntas o me mueve a escribir? ¿Me incita a probar nuevas prácticas de investigación o a actuar?

Éstos son cuatro de mis criterios. La ciencia es una lente y el arte creativo es otro. Vemos más profundamente usando dos lentes. Quiero mirar a través de ambos lentes para considerar una “forma de arte a las ciencias sociales” –una forma radicalmente interpretativa de la representación–.

Yo no estoy sola en este deseo. He visto que a los estudiantes de diversos orígenes sociales y de culturas marginadas les atrae ver el mundo social a través de estos dos lentes. A muchos de estos estudiantes les atraen las etnografías realizadas mediante CAP y se unen a la comunidad cualitativa. Cuantos más se unan, más nos beneficiaremos todos. Las implicaciones de raza y género, así, podrían recalcar, no porque sean “políticamente correctas”, sino más bien porque la raza y el género *son ejes* a través de los cuales se ha construido lo simbólico y el mundo. Las personas de estos mundos no dominantes saben eso y podrían insistir en este conocimiento, poniéndolo así de relieve (véase Margolis y Romero, 1998). El desvanecimiento post-moderno en las humanidades y en las ciencias sociales es bien recibido, no porque esté “de moda”, sino más bien porque esta difuminación es coherente y fiel al sentido de vida y con el estilo de su aprendizaje. Esta nueva comunidad cualitativa podría, mediante su teoría, sus prácticas analíticas y una diversidad al interior de la comunidad, llegar más allá de la academia y enseñarnos a todos acerca de la injusticia social y los métodos para atenuarla. ¿Qué investigador cualitativo interesado en la vida social, podría no sentirse enriquecido perteneciendo a una comunidad tan culturalmente diversa y acogedora? La escritura diversifica cuanto más centrada está en el autor; la investigación se vuelve menos aburrida y más humilde. Éstas son oportunidades favorables. Algunos, inclusive, hablan de su trabajo como algo espiritual.

Escribir historias y narrativas personales

La vida etnográfica no está separada del *self*. Lo que somos y lo que podemos ser –lo que podemos estudiar, cómo podemos escribir acerca de lo que estudiamos– está vinculado a cómo el conocimiento de las disciplinas, de sus miembros y sus métodos, reclaman autoridad sobre una temática y ante sus miembros.

Hemos heredado algunas reglas etnográficas que son arbitrarias, estrechas, excluyentes, distorsionadas y alienantes. Nuestra tarea es encontrar prácticas concretas para construirnos a nosotros mismos como sujetos éticos, involucrados en una etnografía ética que inspire a leer y a escribir.

Algunas de estas prácticas incluyen el trabajo dentro de esquemas teóricos (tales como la sociología del conocimiento, el feminismo, la teoría crítica de la raza, el constructivismo, el posestructuralismo) que desafían los fundamentos de la autoridad, escribiendo sobre temas que son importantes, tanto a nivel

personal como colectivo y, además, disfrutando al hacerlo; experimentando simultáneamente con diferentes formatos de escritura y las audiencias, posicionándose uno mismo en múltiples discursos y comunidades; desarrollando literatura crítica, encontrando caminos para escribir/presentar/enseñar, que sean menos jerárquicos y unívocos; revelando secretos institucionales, usando posiciones de autoridad para aumentar la diversidad, tanto en cargos académicos como en publicaciones de revistas; participando en la auto-reflexividad, cediendo a la sincronicidad; sin importar dónde la escritura nos toma emocionalmente o espiritualmente y en concordancia con la corporalidad y a la espacialidad de nuestras labores.

Esta última práctica –que da cuenta de la posición del *self*– nos anima a construir lo que llamo “historias de escritura”. Esto es, relatos que sitúan a la escritura propia en partes de nuestra vida, tales como las restricciones disciplinarias, debates académicos, políticas departamentales, movimientos sociales, estructuras comunitarias, intereses de investigación, lazos familiares o la historia personal. Éstos ofrecen reflexividad crítica sobre la escritura propia en diferentes contextos, lo que es una valiosa práctica analítica creativa. Generan nuevas preguntas sobre el *self* y el sujeto, y nos recuerdan que nuestro trabajo está fundamentado, es contextual y rizomático; desmitifica el proceso de investigación/escritura y ayuda a otros a hacer lo mismo. Los relatos pueden evocar partes más profundas del ser, curar heridas, mejorar el sentido de sí mismo –o incluso alterar el sentido propio de identidad.

En *Fields of play: Constructing an academic life* (Richardson, 1997), hago un uso extensivo al escribir historias para contextualizar diez años de mi trabajo sociológico. Creando un texto que es más congruente con la comprensión post-estructural de la naturaleza situada del conocimiento. Poniendo mis papeles y ensayos en orden cronológico para ayudarme a conceptualizar, los clasifiqué en dos montones: “conservar” y “rechazar”. Cuando volví a leer mi primer texto de la pila conservados –un discurso presidencial ante la Asociación Sociológica del Centro Norte–, resurgieron los recuerdos de cuando fui frecuentemente tratada con condescendencia, marginada y castigada por mi jefe de departamento y decano. Conservé esos recuerdos y escribí una historia de mi escritura sobre la disyuntiva entre mi vida departamental y mi reputación disciplinaria. El ejercicio de escritura de la historia no fue fácil emocionalmente. Revivía experiencias horribles, pero escribir la historia liberó la ira

y el dolor. Muchos académicos que leen esta historia reconocen sus experiencias en la mía –reconocen sus historias no contadas.

Trabajé en el orden cronológico la pila de los guardados, releyendo y luego escribiendo la historia de su escritura, evocando mediante la relectura, facetas –diferentes facetas en diferentes contextos–. Algunas historias requirieron verificarse con mis diarios y documentos, pero la mayoría no. Algunas historias eran dolorosas y se llevaron mucho tiempo en ser escritas, pero escribir me liberó de la sombra del control que estaba sobre mí desde entonces. Otras historias eran alegres y me recordaron la fortuna que tengo en mis amigos, colegas y familiares.

Escribir historias nos sensibiliza a las posibles consecuencias, todo escrito –en el interior de nuestros hogares y lugares de trabajo– nos trae a la ética de la representación. Escribir historias no trata de algunas personas y culturas de “por ahí” –o de sujetos etnográficos (u objetos). Trata, más bien, sobre nosotros mismos –nuestros lugares de trabajo, nuestra disciplina, amigos y familia–. ¿Qué podemos decir y con qué consecuencias? Escribir historias es peligroso, angustia, son una representación etnográfica de “lo cercano y personal”.

Cada historia escrita ofrece a su autor la oportunidad de tomar una decisión situada y prácticamente ética sobre si publicar y dónde publicar la historia. Por lo regular, he encontrado que no hay problema ético en publicar historias que reflejen los abusos de poder; considero que el daño causado por los abusadores es mucho mayor que cualquier molestia que mis historias podrían causarles. Por el contrario, me siento limitada respecto a publicar sobre los miembros de mi familia cercana. Reviso lo escrito sobre ellos. En el caso de mis familiares más distantes, puedo cambiar sus nombres y sus características de identificación. No voy a publicar algunos de mis escritos recientes, pues al hacerlo sería “perturbar la paz de la familia”. Me alejo de la escritura por el momento, con la esperanza de encontrar una manera de publicar más adelante.

En una sección de *Fields of play* (Richardson, 1997) cuento dos historias entrelazadas acerca de “escribir sobre la ilegitimidad”. Una historia es mi representación poética sobre una entrevista con Louisa May, una madre soltera, y otra es una historia de investigación –sobre cómo escribí un cierto poema, sobre su divulgación, recepción y las consecuencias que tuvo para mí. Existen múltiples ilegitimidades en las historias –un hijo fuera del matrimonio, la representación poética como “hallazgos” de investigación, una voz femenina en las ciencias sociales, la investigación etnográfica sobre los etnógrafos, la

representación dramática sobre la presencia emocional del escritor en la investigación y el goce del trabajo desenfrenado.

Pensé que la historia de la investigación estaba terminada, que no necesariamente era la única historia que podría ser contada, pero sí una que reflejaba de manera justa, honesta y sincera lo que había sido mi experiencia de investigación. Sigo creyendo eso. Sin embargo, me di cuenta que lo que falta de la historia de la investigación eran las experiencias biográficas personales que me llevaron a hacer una historia así.

La idea de la “ilegitimidad” que reconocí, prendió en mí. En la revista de investigación escribí: “Mi carrera en las ciencias sociales podría ser vista como una larga aventura de ilegitimidades”. Me pregunté por qué me sentí atraída por la construcción de ‘textos de ilegitimidad’, incluido el texto de mi vida académica. ¿Qué lucha libro con la academia?, ¿contra ella y por ella al mismo tiempo?, ¿en qué se parece o no mi historia a las historias de otros que también han peleado por dar sentido, para recuperar su *self* suprimido y actuar éticamente?”

Reflejando la “ilegitimidad” mediante alusiones, atisbos o vistas amplias, escribí un ensayo personal: “Vespers,” el último ensayo en *Campos de juego* (Richardson, 1997). “Vespers” se localizaba en mi vida académica, en las experiencias de infancia y en recuerdos; profundizo mi conocimiento de mí misma y resuena en la experiencia de otros en la academia. “Vespers” me ha recompensado con el deseo, la fuerza y el conocimiento de mí misma, para narrar otros recuerdos y experiencias, me ha vuelto agente y me ha reconstruido para bien y para mal.

Escribir historias y narraciones personales fortaleció las estructuras mediante las cuales yo doy sentido a mi mundo, ubiqué mi experiencia biográfica personal en contextos históricos y sociológicos más amplios. Usé la escritura como método de descubrimiento en conjunción con mis relecturas feministas del pensamiento de Deleuze, replanteé mis primeras dudas de escritura. Fui de “¿cómo escribir en una crisis de representación?” a “¿cómo documentar el devenir?”

Como la flecha de Zenón, jamás llegaré a la diana (¿al destino?). Pero a diferencia de Zenón, en lugar de enfocarme en el final del día que nunca termina, me enfoco en cómo los arqueros hacen la flecha, el lugar en la aljaba o el sitio de la aljaba, desplazada y re-colocada en el mundo. Observo las promesas de las ideologías progresistas y mis experiencias personales como si fueran

ruinas que deben ser excavadas, como dobleces por desdoblar, como senderos que se abren por el miasma académico. Estoy convencida de que la historia (o las historias) de cómo se llega a ser, es una oportunidad para deconstruir la ideología académica subyacente del *ser algo* (por ejemplo, una exitosa profesora, una teórica ilustrada, una experta en alguna disciplina, o una feminista de portada), y que eso es mejor que *llegar a serlo*. Descubrí el intrincado tejido de clase, raza, género, educación, religión y otras diversidades que me hicieron el tipo de socióloga en la que me convertí, es una manera práctica de refractar los mundos –académicos u otros– en los que vivo. Nadie sabe su destino final, pero podemos conocer los que fabricaron nuestra vida, a la que podemos enfrentar, abrazar o ignorar.

No estoy segura de cómo otros podrían documentar su propio llegar a ser, pero yo he escogido estructuras que van con mis disposiciones, orientaciones teóricas y mi vida en la escritura. “Estoy creciendo”, refractando mi vida a través de mis lentes sociológicos, completamente encantada por la “sociología” de C. Wright Mills –en la intersección de lo biográfico y lo histórico–. Estoy descubriendo que mis preocupaciones de justicia social, a través de raza, clase, religión, género o etnia derivan de mis experiencias de infancia. Esto ha dado solidez a mis cuestionamientos de escritura. ¿Cómo puedo hacer que mi escritura importe? ¿Cómo puedo hacer para acelerar este mundo en un proyecto democrático y de justicia social?

No tengo respuestas atractivas o simples. Lo que sé es que cuando entro profundamente en mi escritura, mi compasión por otros y mis acciones hacia ellos crecen. Mi escritura se desplaza hacia un espacio independiente, donde logro ver claramente las interrelaciones entre los pueblos en el mundo. Tal vez otros escritores tengan la misma experiencia. Tal vez un pensamiento profundo y escribir sobre su propia vida conduce o los conducirá a actos que disminuyan las inequidades entre los pueblos y a éstos a disminuir la violencia.

Segunda parte

La escritura como método de investigación nómada

Elizabeth Adams St. Pierre

Escribir sobre la escritura como método de investigación en este texto es una doble escritura. Viene luego del texto de Laurel Richardson por una buena razón: es un efecto del trabajo de Richardson en el sentido de que forma parte de una “trayectoria de vuelo” (Deleuze y Parnet, 1977/1987: 125) que cartografía lo que puede pasar cuando uno toma en serio la escritura como *método* de investigación cualitativa. Leí un primer ensayo de este capítulo, titulado “Escribir: un método de descubrimiento”, en 1992, en un curso de sociología que Richardson impartió sobre investigación posmoderna y la escritura. Años antes, habiendo cursado mi carrera con especialidad en Inglés, había sido entrenada para suponer que la escritura expositiva trataba de trazar un pensamiento ya pensado, como si fuese un reflejo transparente de lo sabido, de lo real –como si la escritura fuese una representación, sólo una repetición. Y aún uso esa estrategia de escritura para dirigirme a ciertas audiencias o para ciertos propósitos, aunque ahora escribo mayormente para irrumpir en lo conocido y lo real –escritura como *simulación* (Baudrillard, 1981/1988), como “ensayo subversivo” (Butler, 1990: 32).

Al pensar juntos a Richardson y a Deleuze, he llamado a mi trabajo académico “investigación nómada” (St. Pierre, 1997a, 1997c) y una gran parte de esa investigación, para mí, se logra mediante la escritura. Porque escribir *es* pensar y escribir *es* analizar; de hecho, escribir *es* un *método* atractivo y laberíntico de descubrimiento. Muchos escritores en humanidades saben esto desde siempre, pero Richardson trajo esta manera de entender a la investigación cualitativa de las ciencias sociales. Y haciendo esto, ella deconstruyó el concepto de *método*, poniendo en cuestión la noción ordinariamente aceptada de investigación cualitativa, *sous rature*, o en borrador (Spivak, 1974: 14), y a partir de ahí abrió el concepto a diferentes significados.

El concepto ciertamente necesita ser problematizado. Hace dos décadas, Barthes escribió “el Método se convierte en Ley”, pero “la voluntad del método es al final de cuentas estéril, se ha apostado todo al método, nada queda para la escritura” (1984/1986: 318). De ahí que haya dicho: “en un momento dado es necesario volver al Método o, por lo menos, volver a mirarlo sin ningún

privilegio fundado” (1984/1986: 319). En otras palabras, es importante cuestionarnos los límites que hemos impuesto al concepto de método, sin perder sus posibilidades para generar conocimiento.

Ésta es una de las lecciones del posmodernismo –esas fundaciones del método son contingentes (Butler, 1992). De hecho, cada concepto fundador de la convención de la investigación cualitativa e interpretativa, incluyendo su método, es contingente; y los postmodernistas han deconstruido muchos de estos aspectos, incluyendo los datos (St. Pierre, 1997b), su validez (Lather, 1993; Scheurich, 1993), la entrevista (Scheurich, 1995), el campo (St. Pierre, 1997c), la experiencia (Scott, 1991), la voz (Finke, 1993; Jackson, 2003; Lather, 2000), la reflexividad (Pillow, 2003), la narrativa (Nespor y Barylske, 1991), y aún la etnografía (Britzman, 1995; Visweswaran, 1994). Esto no quiere decir que los investigadores cualitativos post-modernos rechacen estos conceptos u otros que han sido definidos de alguna manera por el interpretativismo. Al contrario, los investigadores han examinado sus efectos en las personas y en la producción de conocimiento durante décadas de investigación y los han re-inscrito de diferentes maneras, que, naturalmente, deben también ser cuestionadas. Los investigadores cualitativos post-modernos no necesariamente rechazan las palabras en sí mismas; esto es, por ejemplo, las palabras *método* y *dato*. Como Spivak lo cauciona, estamos obligados a trabajar con “los recursos del viejo lenguaje que ya poseemos. Crear un neologismo es correr el riesgo de olvidar el problema o creerlo solucionado” (1974: 15). Usamos los viejos conceptos pero les pedimos hacer un trabajo diferente. Es la incapacidad del lenguaje para sellar el significado de un concepto, lo que les interesa criticar a los investigadores cualitativos post-modernos, la presupuesta coherencia de la estructura convencional, la investigación cualitativa interpretativa. Para algunos de nosotros, el conocimiento que eso estructura es, y siempre ha sido, contingente, y de hecho una buena noticia.

Lenguaje y significado

Richardson habló arriba del trabajo sobre el lenguaje, yo describo con mayor detalle la sutil relación entre el lenguaje y el *significado*, para dar pie a un desarrollo posterior sobre la post-representación en un mundo post-interpretativo. Sabemos que mucho del trabajo de deconstrucción ha sido realizado luego del “giro lingüístico” (Rorty, 1967), el “giro postmodernista” (Hassan,

1987) de la “crisis de legitimación” (Habermas, 1973/1975) y de la “crisis de la representación” (Marcus y Fischer, 1986). Todos ellos emplean una “conciencia de la lengua que no se olvida de sí misma” (Barthes, 1984/1986: 319), o como Trinh lo formula, una conciencia que entiende “el lenguaje como lenguaje” (1989: 17). Hace casi cuatro décadas, Foucault escribió que “el lenguaje no es lo que es porque tiene un significado” (1966/1970: 35), y Derrida (1967/1974) teorizaba la *différance*, la cual nos enseña que el significado no puede estar fijo en el lenguaje, siempre está diferido. Como Spivak explicaba: “la palabra, la cosa y el pensamiento de hecho nunca llegan a ser uno solo” (1974: 16), de tal manera que el lenguaje no sirve como un medio transparente que refleja, que “representa” y contiene el mundo.

La idea de que el significado no es una “propiedad portable” (Spivak, 1974, p. lvii) o que el lenguaje no puede transportar el significado de una persona a otra, da al traste con la proposición husserliana de que existe un estrato de significado pre-lingüístico (puro sentido, puro significado) que el lenguaje puede expresar. A este respecto, el discurso post-moderno difiere de las “ciencias interpretativas [que] proceden asumiendo que hay una verdad profunda que es a la vez conocida y escondida. Y que es trabajo de la interpretación el traer esta verdad al discurso” (Dreyfus y Rabinnow, 1982:180). Estos discursos post-modernos también dan al traste con la creencia de que la comunicación racional sin ruido (Habermas, 1981/1984, 1981/1987) –alguna clase de diálogo transparente que puede llevarnos al consenso– es posible, o aún deseable, ya que el consenso elimina frecuentemente las diferencias. Más aún, la proposición de Derrida, según la cual “la cosa en sí siempre escapa” (citado por Spivak, 1974: p. lxix), arroja una duda radical (y algunos dicen que hace irrelevante): la proposición hermenéutica según la cual sí podemos responder a la cuestión ontológica: “¿Qué es...?” –cuestión que de hecho subyace a mucho del trabajo interpretativo.

Pero los post-modernos, luego del giro lingüístico, sospechan que la interpretación no es descubrimiento del significado del mundo, sino una “introducción del significado” (Spivak, 1974: 23). Si esto es así, ya no podemos tratar las palabras como si fuesen profunda y esencialmente *significativas* o, las experiencias que intentan representar, “hechos brutos o realidades simples” (Scott, 1991: 26). En este caso, el intérprete tiene que asumir la carga del significado-hecho, lo cual ya no es una actividad neutral de expresión que encaja simplemente palabra por palabra. Foucault escribió que “la interpretación no

clarifica una materia que se ofrece pasivamente a la interpretación para ser interpretada; una interpretación presente sólo puede ser dimensionada derribando, descomponiendo, destrozándola con la violencia a golpes de martillo” (1967, 1998: 275). Sin embargo, a pesar de los peligros de la rabia hermenéutica de significado, interpretamos incesantemente, tal vez a causa de nuestra “incapacidad humana a tolerar al caos indescriptible” (Spivak, 1974: 23). En este sentido, Foucault sugiere que estamos “condenados al significado” (citado por Dreyfus y Rabinow, 1982: 88). Pero Derrida tiene otro punto de vista sobre el significado y sugiere que “arriesgarse a no significar nada, es comenzar el juego; ser el primero en entrar a jugar la *différance*, lo cual nos previene de toda palabra, de todo concepto y de cualquier enunciación que venga a hacer tabla rasa y a gobernar [...] las diferencias” (1972, 1981: 14). Derrida llamaba a este trabajo deconstructivo: *escribir en borrador*, “dejando ir cada concepto hasta el momento justo en el cual necesito usarlo” (1967, 1974: 28). Las implicaciones de la investigación cualitativa, de la escritura imaginativa como un dejar ir el significado, aún cuando prolifere en lugar de buscar contenerlo, son a la vez absorbentes y profundas.

Claramente, los investigadores cualitativos post-modernos no pueden pensar en hacer investigación como la simple tarea de hacer significado –comprendiendo, entendiendo, yendo al fondo del fenómeno investigado. Como lo mencioné antes, esto no significa que ellos rechacen el significado, sino más bien que ponen el significado en su sitio. Desplazan el foco de cuestionamientos tales como: “¿Qué es lo que esto o aquello significa?,” hacia preguntas como las formuladas por Scott: “¿Cómo cambian los significados? ¿Cómo algunos significados surgen como normativos y otros han sido eclipsados o desaparecidos? ¿Cómo estos procesos revelan cómo el poder está constituido y cómo opera?” (1988: 35). Bové ofrece cuestionamientos adicionales, y yo sugiero que podemos sustituir cualquier objeto de conocimiento (por ejemplo, matrimonio, subjetividad, raza) en el mundo del “discurso”, por eso: “¿Cómo funciona el discurso? ¿Dónde lo encontramos? ¿Cómo logra producirse y regularse? ¿Cuáles son sus efectos sociales? ¿Cómo existe?” (1990: 54).

Y dado que a Richardson y a mí nos gusta escribir, nosotras nos preguntamos cuestiones que encontramos provocativas sobre la escritura, por lo que hemos formulado otra que nos parece provocativa: *¿Qué otra cosa puede resultar de escribir si no es significado?* Deleuze y Guattari nos ayudan en esto cuando dicen: “escribir no tiene nada que ver con significar. Tiene que ver con

sondeo, con cartografiar, inclusive con entornos que aún están por devenir” (1980, 1987: 4-5), en el mismo sentido, escribir se convierte en un “campo de juego” (Richardson, 1997), en el cual podemos perder el control sobre la recepción del significado, lo que limita nuestro trabajo, nuestras vidas e investigar, a su vez, “extendiendo el ejercicio hacia pensar libremente su propia historia, pensando en silencio o permitiendo pensarla de otra manera” (Foucault, citado por Racevskis, 1987, p. 22). De esta manera, el giro lingüístico y la crítica posmoderna del interpretativismo abren el concepto de escritura y nos habilitan a usarla como un *método de investigación*; condición de posibilidad para “producir un conocimiento diferente y producir diferentemente el conocimiento” (St. Pierre, 1997b: 175).

Escribir en borrador: una política y ética de la dificultad

¿Entonces qué quiere decir trabajar la *escritura como método de investigación* según la investigación cualitativa posmoderna? ¿Cómo se vería un texto escrito en borrador y cómo, a su vez, esta escritura re-escibe la investigación en sí misma? Mi propia experiencia al respecto se originó en un proyecto de investigación cualitativa posmoderna de largo plazo, que consideró un estudio vía entrevistas con 36 mujeres blancas sureñas que vivían en mi pueblo, y también mediante una etnografía de la pequeña ciudad en la cual vivían (St. Pierre, 1995). Es importante anotar que este trabajo no estaba diseñado para ser un trabajo interpretativo –para responder a las preguntas: “¿quiénes eran estas mujeres?” y “¿qué quieren decir?”. Nunca presumí poder saber o entender a las mujeres, descubrir sus voces auténticas o naturalezas esenciales, para luego representarlas en una rica descripción densa. Mi tarea tenía dos apartados: 1) usar el posmodernismo para estudiar la subjetividad utilizando el análisis ético de Foucault (1984/1985; 1985/1986), cuidado de sí, para investigar las “artes de la existencia” o las “prácticas del sí mismo” que las mujeres han usado a lo largo de sus vidas para construir sus subjetividades; y 2) usar posmodernismo para estudiar la metodología de la investigación cualitativa convencional, la cual, creo, es generalmente positivista e interpretativa.

Además, desde que me llamo a mí misma escritora –gracias a Richardson (le tocó a una socióloga enseñar a escribir a esta profesora de Inglés)–, determiné usar la escritura como método de investigación por lo menos en dos sentidos: 1) pensé la escritura como un *método de recolección de datos* al mismo

tiempo que las entrevistas y la observación; y 2) pensé en la escritura como un *método de análisis de los datos*, por ejemplo, las tradicionales –y las que concibo como estructural (y positivistas)– actividades de inducción analítica; la comparación constante; codificando, clasificando y categorizando los datos; así, en todo momento. Ya quedará claro que la coherencia del concepto de método del positivismo o del interpretativismo ha sido rota con estos múltiples y diferentes significados, y consecuentemente los esfuerzos para mantener su unidad fueron algo fútil (de hecho, espero que otros continúen en mi dirección e imaginen otros usos de la escritura como método de investigación.) Más aún, estos dos métodos no están tan separados como lo hice aparecer. Hacer tal distinción es mantenerse en los confines de la estructura de la investigación cualitativa convencional, en la cual, con frecuencia, separamos la recolección de datos del análisis de datos. Sin embargo, mantengo la distinción transitoriamente con el propósito de la elucidación.

En mi estudio, utilicé la escritura como método de recolección de datos, reuniendo, colectando –*utilizando la escritura como método*– y también toda clase de datos. Nunca había leído sobre ellos en libros de investigación cualitativa, algunos de esos datos los he llamado *datos de sueños*, *datos sensoriales*, *datos emocionales*, *datos de respuesta* (St. Perrre, 1997b) y *datos de la memoria* (St. Pierre, 1995). Tales datos pueden comprender, por ejemplo, sueños incómodos sobre alguna entrevista insatisfactoria; o el ángulo agudo del sol sureño frente al cual mi cuerpo gira felizmente; mi pena cuando leí el escueto obituario de una de mis participantes; el comentario perturbador de mi madre cuando comentó un error o las muy reales “memo(rias) del futuro” (Deleuze, 1986/1988: 107); la lúgubre época de estas mujeres y de otros de su generación. Estos datos no estuvieron en la transcripción de las entrevistas, ni en mis notas de campo, donde deberían estar, porque ¿cómo podría uno dar textura a todo lo que uno piensa y siente durante el estudio? Ellas estaban siempre en mi mente y en mi cuerpo, y se insinuaban inesperada y convenientemente en mi escritura –datos breves y fugaces, excesivos y fuera de alguna categoría. A lo que quiero llegar es que estos datos probablemente se hubieran perdido completamente si no hubiese *escrito*; fueron recolectados sólo mediante *la escritura*.

Utilicé la escritura como método de análisis de los datos, empleándola para pensar; escribí para entrar a espacios particulares de los cuales no hubiera podido ocuparme sacando los datos de un programa de computadora o la inducción analítica. Esto fue trabajo rizomático (Deleuze y Guattari,

1980/1987), en el cual hice conexiones fortuitas y accidentales que no podía prever ni controlar. El punto es que no limité el análisis de los datos a las prácticas convencionales de codificación, que luego han de clasificarse en categorías que se reagrupan en temas que se convierten en títulos de sección en un formato organizado, rigiendo mi escritura por anticipado. *El pensamiento sucedió en la escritura*. Como he escrito, miré aparecer palabra por palabra en la pantalla de la computadora –escribí ideas y teorías en las cuales nunca antes había pensado. Algunas veces escribí cosas tan maravillosas que me sorprendí. *Dudo que hubiese podido pensar tal pensamiento sólo pensando*.

Es la manera de pensar la escritura de donde proviene la distinción con la investigación cualitativa convencional entre la colección de los datos y el análisis de los datos –otro ataque a la estructura de la convención. Ambos procesos suceden al mismo tiempo. Mientras que los datos son recolectados durante la escritura –es mientras el investigador piensa/escribe sobre la instrucción de su profesora de latín, que uno puede prosperar en la adversidad, sobre su mantón de visón, llevado sobre los hombros con la elegancia que da la edad; en el amable sabor de la galletilla salada con jamón campestre; y en toda clase de cosas que en su vida parecen no tener relación con el proyecto de investigación, pero que no pueden desatarse de él –ella hace extrañas y maravillosas transiciones, de palabra en palabra, de oración en oración, de lo pensado a lo no-pensado. La recolección y el análisis de los datos no pueden separarse cuando la escritura es el método de investigación. Los conceptos positivistas, tales como los datos grabados y datos saturados, se convierten en algo absurdo e irrelevante, para la investigación cualitativa posmoderna, en la cual, la escritura es un el terreno de juego donde cualquier cosa puede pasar –y sucede.

Hay mucho que pensar sobre lo que la investigación cualitativa convencional no ha hecho –dado que el escribir deconstruye el concepto de *método*, proliferando su significado y, por lo tanto, colapsando la estructura que le da su unidad. Pero, ¿y ahora, “cómo lo escribimos” luego del giro lingüístico? Los investigadores cualitativos post-modernos han sido valientes e inventivos en su trabajo. Richardson identificó y describió esta escritura como “escritura experimental” (Richardson, 1994) y como los “CAP en etnografía” (Richardson, 2000). Claro, no hay modelo para trabajar en ello, ya que cada investigador y cada estudio requieren una escritura diferente. Sin embargo, puedo escribir brevemente una historia sobre mis aventuras con la *post-representación*.

Como ya dije en mi estudio con las ancianas de mi pueblo, me propuse a estudiar la subjetividad y la investigación cualitativa usando el análisis postmoderno. Así, mi encargo era criticar ambos, la presumida estructura unificada de una consciente y autónoma mujer que sabe lo que puede mostrar a un lector, una descripción densa, rica y presuntamente racional; la estructura coherente de la investigación cualitativa convencional que garantiza un conocimiento verdadero sobre las mujeres. No habiendo leído jamás un libro sobre investigación cualitativa posmoderna, al principio traté de forzar –en vano– la metodología posmoderna al molde del positivismo/interpretativo de la investigación cualitativa. Cuando fue evidente que no embonaban y fue absurdo, comencé a deconstruir la estructura para darle espacio a la diferencia.

Al mismo tiempo, comencé a asumir una cierta reticencia a describir o representar a mis participantes al escribir, y entonces, animar alguna identificación sentimental. Después de todo, era la subjetividad el objeto de mi investigación, no las mujeres. Me volví recelosa del no tan inocente presupuesto del interpretativismo de que las mujeres deberían ser explotadas como una mina de conocimiento (“¿Quiénes son ellas?” “¿Qué significan?”) y más tarde representadas. Ésta no parecía ser la relación ética que estas mujeres, que me habían enseñado a ser mujer, requerían de mí. Recordé un comentario de Anthony Lane, el crítico de cine del *New Yorker*, quien sugirió que en lugar de preguntar si la película de David Lynch, *Mulholland Drive*, tiene sentido (“¿Qué significa?”), los espectadores debían preguntar lo que una vez Laurence Olivier preguntó de Dustin Hoffman: “¿Es seguro?” (Lane, 2001). En la investigación interpretativa creemos que la representación es posible, aunque tal vez es peligrosa, pero de cualquier manera la hacemos con mucha ansiedad. En la investigación posmoderna creemos que no es posible o seguro, es decir, que desplazamos enteramente el foco; en mi caso, de las mujeres a la subjetividad. Aumenta nuestra desconfianza sobre la “vieja promesa de representación” (Britzman, 1995: 234) y Pillow (2003) se cuestiona una ciencia cuya meta sea la representación.

En mi propio trabajo he desarrollado una cierta incompetencia y un resultado mediocre; soy incapaz de escribir un texto que “va al encuentro del lector” (Sommer, 1994: 530), un texto confortable (Lather y Smithies, 1997) que se autoproclama el derecho interpretativo de conocer a las mujeres. En lugar de comenzar con “un fin por muerte epistemológica” (Sommer, 1994: 532) (las mujeres que como objetos pueden ser conocidos), las mujeres son

una línea de vuelo que me lleva a otro lugar (las mujeres como provocadoras). Esto no niega la importancia de las mujeres o que no estén en mis textos, están por todos lados. Pero en mis textos, mi paso hacia ellas es de manera oblicua, relatando, por ejemplo, una de nuestras fastidiosas conversaciones que dieron lugar a una confusión espléndida y productiva sobre la subjetividad o relatando una aporía sobre la metodología, en la cual ellas insistían que yo sostengo. Y cuando alguien pidió una historia sobre mujeres, les conté una buena, y si piden otra más, diré: “ve a encontrar a las ancianas y habla con ellas: saben muchas historias que cambiarían tu vida”.

Sin embargo, añoro escribir sobre estas mujeres ancianas, que están agonizando y temen; yo misma lo haré un día, no sin antes luchar con el cuestionamiento de la post-representación: *¿Qué más podría hacer la escritura sino significar?* Esta escritura involucrará una *dificultad política y ética* que, por un lado, solo puede ser lograda escribiendo, pero por otro, no puede ser lograda sobre la base de nada de lo que ya sé sobre escribir. Éstas no son reglas para la escritura post-representación; en ningún lado hay una autorización para el confort.

¿Qué dio el posmodernismo a la investigación cualitativa? Estoy de acuerdo con la respuesta de Richardson “No lo sé, pero no podemos regresar a donde estábamos” (1994: 524). O como Deleuze y Parnet dijeron: “se puede pensar que nada ha cambiado, pero todo ha cambiado” (1977, 1987: 127). Ahora regreso a los criterios que Richardson fijó para los textos etnográficos post-modernos. ¿Acaso el tipo de escritura que he bosquejado anteriormente –escritura en borrador– puede mostrar una contribución sustantiva, un mérito estético, reflexividad, impacto, y reflejar una experiencia de vida? Creo que sí. Pero aún más importante, escribir como método de investigación nos lleva “a atravesar el umbral de un destino desconocido, impredecible y no preexistente” (Deleuze y Parnet, 1977/1987: 25), tal vez hacia una espectacular promesa de lo que Derrida llamaba la “*democracia por venir*” (1993, 1994: 64); una promesa que quienes trabajan por la justicia social no pueden desdeñar. Pienso en esta democracia que promete la posibilidad de relaciones diferentes, de relaciones más generosas de las que vivimos, de relaciones fértiles en las que las personas crecen.

La paradoja, no obstante, que esta democracia nunca se “presenta a sí misma con la forma de una presencia completa” (Derrida, 1993/1994: 65), pues nada impide que nos preparemos a su llegada. Derrida explicaba la idea de que debemos “ofrecer hospitalidad sin reserva” a una “alteridad que no puede ser

anticipada”, de quien no pedimos nada a cambio (1993, 1994: 65). Así, trabajar la deconstrucción en la democracia-por-venir está fincada en nuestra relación con el Otro. En la investigación cualitativa posmoderna, las posibilidades de encuentros éticos y justos con la alteridad ocurren no sólo en el campo de la actividad humana, sino también en el campo del texto, en nuestra escritura. En estos espacios sobrepuestos nos preparamos para la democracia, que no tiene modelo; para la justicia post-jurídica que siempre es contingente en el caso específico que es obliterado, a la vez que es producido. Creer dar en el clavo en vistas a una justicia y una verdad en su significado profundo, puede anunciar una falta de valor que impide pensar y vivir trascendiendo nuestras ficciones.

La ética en un trabajo de deconstrucción, no tiene piso, es lo “que sucede cuando no tenemos reglas” (Keenan, 1997: 1). Esta ética de la dificultad es una compleja responsabilidad hacia el Otro, “que no es un momento de seguridad o de certeza cognitiva. Más bien es lo contrario: la única responsabilidad digna de ese nombre viene con el retiro de las reglas o del conocimiento sobre el cual podemos apoyar nuestras propias decisiones”. El evento de lo ético ocurre cuando no tenemos “bases, ni coartadas, ni ningún lugar al cual podamos referir la instancia de nuestras decisiones”. En este sentido, *nunca estamos preparados para ser éticos*. Más aún, remover las fundaciones y las significaciones originales, que son siempre ficciones prefabricadas, dejar todo tal cual es simplemente, sin esas señales con las que contamos para vernos intactos a través de un texto responsable. Entonces, a partir de ahí, ¿hacia dónde nos dirigimos? ¿Cómo continuamos con nuestro trabajo y nuestras vidas?

Deleuze sugiere que los eventos en nuestras vidas –y en este ensayo, pensando especialmente en todas esas relaciones con el Otro que la investigación cualitativa permite– nos tienta a estar a su altura solicitándonos “lo mejor y más perfecto. Entonces, una de dos, la ética no tiene sentido o esto es lo que realmente significa y no tiene nada más que decir: *no ser indigno de lo que nos sucede*” (1996,1990: 148-149). El evento, entonces, nos llama a ser dignos en el instante de la decisión, cuando esto pasa, es todo lo que sucede. En el borde del abismo, caminamos sin reserva hacia el Otro. Ésta es la deconstrucción en lo más fino y la condición de la democracia-por-venir de Derrida. La democracia pide renovar “la creencia en el mundo” (Deleuze, 1990/1995: 176) que, espero, permitirá relaciones menos pobres de las que hemos imaginado y vivido. Como dije antes, el proceso de la deconstrucción se ha logrado gracias a los investigadores cualitativos post-modernos, en todos los campos de juego en los cuales trabajan.

Por lo que a mí toca, batallo cada día por no ser indigna de las ancianas de mi pueblo que siguen enseñándome ética. Puede parecer que no escribo sobre ellas en este ensayo, pero les aseguro que ellas hablan en cada palabra que ustedes leen. Escribo cabizbaja sobre el deseo de su presencia (su significado) en este texto y otros que pudiera escribir; ellas ocupan mucha de mi energía y aún confío en que una mañana despertaré y escribiré sobre estas mujeres de una manera que no he imaginado; confío en que ustedes harán lo mismo, que utilizarán la escritura como método de investigación para mover su propia imposibilidad hacia donde cualquier cosa puede pasar, y pasará.

Tercera parte

Prácticas de escritura

Laurel Richardson

Escribir, el esfuerzo creativo, debería ser lo primero, por lo menos en algún momento de tu vida cotidiana. Es una bendición maravillosa si la usas. Serás más feliz, más claro, vivo, apasionado, tendrás el corazón ligero y generoso con todos. Aún tu salud se mejorará. Los resfriados desaparecerán, los achaques, el desaliento y el aburrimiento también.

Brenda Ueland, *If you want to write*

En lo que sigue, sugiero algunas maneras para utilizar la escritura como método de conocimiento. He escogido ejercicios que han sido productivos para estudiantes porque desmitifican la escritura, apoyan a los maestros y sirven al proceso de descubrimiento del *self*, del mundo y de temas de justicia social. Desearía poder garantizarles que también les traerá salud.

Metáfora

Utilizar metáforas gastadas, fáciles y confortables trae consigo lo rígido y barato. Entre más rígido te pongas, menos flexible serás. Tus ideas serán ignoradas. Si tu escritura es un cliché, no “extenderás tu imaginación” (¡ay!, decir que es cliché, es un cliché) y aburrirás a la gente.

1. En la escritura tradicional de las ciencias sociales, la teoría, la metáfora está “siendo construida” (por ejemplo, estructura, fundación, construcción, deconstrucción, marco de referencia, comprensivo) (ver el maravilloso libro de Lakoff y Johnson, 1980). Considera una metáfora diferente, tal como “la teoría como una tapicería”, o “la teoría como una enfermedad”, o “la teoría como historia”, o “la teoría como acción”. Escribe un párrafo sobre la “teoría” usando tu metáfora. ¿“Ves” y “sientes” diferentemente al teorizar utilizando la metáfora? ¿Te gustaría que tu teoría se cartografiara distinto en el mundo social? ¿Te gustaría que tu teoría incidiese en el mundo?
2. Toma uno de tus artículos y subraya tus metáforas e imágenes. ¿Qué estás diciendo a través de metáforas que no te habías dado cuenta que decías? ¿Qué estás re-inscribiendo? ¿Podrías encontrar otras metáforas para cambiar cómo “ves” (“sientes”) el material y tu relación con él? ¿Estás utilizando metáforas que mezclan o te confunden a ti o la glosa de las ideas de la ciencia social? ¿Cómo es que tus metáforas re-inscriben o resisten a las iniquidades sociales?

Formatos de escritura

1. Elige un artículo que ejemplifique las convenciones de escritura importantes en tu disciplina. ¿Cómo se organiza el argumento? ¿Quién se presume que sea la audiencia? ¿Cómo clama “autoridad” sobre el material el autor? ¿Dónde está el autor? ¿Dónde estás “tú” en el artículo? ¿Cuáles son los temas y objetos de la investigación?
2. Elige un artículo tuyo que creas que es muy bueno, escrito para un curso o publicado. ¿De qué manera seguiste las normas de tu disciplina? ¿Estás consciente de haberlo hecho? ¿Qué partes elogió el profesor/revisor? ¿Eludiste áreas difíciles con vaguedades, jerga o llamando a autoridades, las normas de la escritura científica u otras formas retóricas? ¿Qué voces excluiste de tu escritura? ¿Dónde está la audiencia? ¿Dónde están los temas en el manuscrito o artículo? ¿Dónde estás tú? ¿Cómo te sientes ahora respecto al manuscrito o artículo? ¿Cómo te sientes con respecto al proceso mediante el cual lo construiste?

Prácticas creativas de la práctica analítica

1. Reúne o comienza un grupo de escritura. Éste puede ser un grupo de apoyo, de escritura creativa, un grupo de poesía, disertación, memoria o algo por el estilo (sobre disertación y escritura de artículos ver a Becker, 1986; Fox, 1985; Richardson, 1990; Wolcott, 1990).
2. Trabaja con un libro guía de escritura creativa (para algunas guías excelentes, ver Goldberg, 1986; Hills, 1987; Ueland, 1938, 1987; Weinstein, 1993).
3. Inscríbete en talleres o clases de escritura creativa. Estas experiencias son valiosas tanto para el novicio como para el investigador experimentado.
4. Utiliza cuadernos de campo para “anotar”, sin dejar pasar la oportunidad para extender tu vocabulario, tus hábitos de pensamiento y de atención con todos tus sentidos, utilízalos contra la censura de la voz científica. ¿Dónde desarrollar mejor tu sentido del *self* –tu voz– que en el proceso de tu propia investigación? ¿Qué mejor lugar para experimentar el punto de vista –viendo el mundo desde las perspectivas de diferentes personas– que tu cuaderno de campo? Lleva un diario. Escribe historias sobre lo que escribirás, esto es, historias de investigación.
5. Escribir una autobiografía de tu propia escritura. Esto sería la historia de cómo aprendiste a escribir, el dictado en las clases de Inglés (¿oraciones temáticas?, ¿resúmenes?, ¿ensayos de cinco párrafos?). Las cátedras de los profesores de ciencias sociales, cómo y dónde escribes ahora, “tu necesidad” idiosincrática de escritura, tus sentimientos sobre el escribir y sobre el proceso de escritura o tu resistencia a la escritura “libre de valores”, (éste es un ejercicio utilizado por Arthur Bochner).
6. Si quieres experimentar la escritura evocativa, un buen lugar para comenzar es transformar tus apuntes de campo en dramas. Ver qué reglas etnográficas estás usando (por ejemplo, fidelidad al discurso de los participantes, fidelidad en el orden de los entrevistados y los eventos), quiénes más están siendo evocados (por ejemplo, limitando la extensión de la participación de las personas, manteniendo “la trama”, desarrollando el carácter a lo largo de las acciones). Escribir temas dramáticos acentúa las consideraciones éticas. Si lo dudas, contrasta escribir una etnografía como un evento “típico” con escribir una obra contigo y los participantes en roles que representarán otros. ¿Quién

fue el propietario de la palabra hablada? ¿Quién es el pretendido autor? ¿Qué pasa si a las personas no les gusta cómo han sido caracterizadas? ¿Se han transgredido las reglas de cortesía? Experimenta versiones orales y escritas del drama.

7. Experimenta transformar una entrevista profunda en una representación poética. Trata de usar sólo palabras, ritmos, figuras de lenguaje, puntos suspensivos, pausas, la dicción de quien habla. ¿Dónde estás tú en el poema? ¿Qué sabes del entrevistado y de ti mismo que no sabías antes de la escritura del poema? ¿Qué recursos poéticos has sacrificado en nombre de la ciencia?
8. Escribe una “narración en capas” (Ronai, 1995; Lather y Smithies, 1997). La narración en capas es una estrategia para incluirte en el texto, al tiempo que el texto mismo es, a su vez, incluido en la literatura y en la tradición de las ciencias sociales. Ésta es una posibilidad. Primero, narra una historia en primera persona sobre un evento que es especialmente significativo para ti. Toma distancia y observa la forma narrativa desde la perspectiva de tu disciplina. Luego inserta en la narración –al inicio, en medio, final o donde convenga– afirmaciones analíticas relevantes o referencias, utilizando diferentes tipografías, formatos de página, divisiones de página u otras formas de marcar el texto. La narración en capas multiplica el texto con diferentes maneras de hacer niveles teóricos, diferentes hablantes y así sucesivamente (este ejercicio es utilizado por Carolyn Ellis).
9. Trata de escribir en publicaciones científicas una etnografía con nuevas estrategias. Trata el texto “sin interrupciones”, en el cual la literatura sitúa la teoría y los métodos tradicionalmente con textos ricos de significado, en lugar de hacerlo con secciones desconectadas (ver un excelente ejemplo en Bochner, 1997). Trata el “sándwich”, en el cual la ciencia social tradicional pone el “pan blanco” que son los temas, en torno al “relleno” (Ellis y Bochner, 1996), o trata un “epílogo” explicando el trabajo teórico analítico del texto creativo (Eisner, citado por Saks, 1996).
10. Toma en consideración un campo de trabajo. Considera varias de las posiciones subjetivas que tienes o has tenido en torno a un tema. Por ejemplo, en una estantería puedes poner ventas de mostrador, cliente, gerente, una feminista, capitalista, padre o hijo. Escribe el escenario (o un evento en el escenario) desde distintas posiciones temáticas subje-

- tivas. ¿Qué “sabes” de las distintas posiciones? Luego, deja a los diferentes puntos de vista dialogar entre ellos. ¿Qué descubres a través de estos diálogos? ¿Qué aprendes sobre las iniquidades sociales?
11. Escribe tus “datos” de tres maneras distintas –por ejemplo, como un informe narrativo, como una representación poética o un libreto de teatro–. ¿Qué logras saber en cada entrega que no sabías en las otras? ¿Cómo las diferentes entregas se enriquecen mutuamente?
 12. Escribe una narración en primera persona (por ejemplo, algo que sucedió en tu familia o tu seminario). Luego entrevista a otro participante (por ejemplo, un miembro de la familia o un miembro del seminario) y que te cuente su historia del evento. Mírate a ti mismo como parte *de la historia de los participantes*, de la misma manera en que él o ella son parte de la tuya. ¿Cómo re-escribes tu historia desde el punto de vista de los participantes? (este ejercicio es usado por Ellis).
 13. El trabajo colaborativo es la manera en que podemos ver más allá de nuestro estilo y actitud naturalista. Éste es un ejercicio que he utilizado en mi docencia, pero será apropiado en la escritura del grupo también. Cada miembro escribe una historia de su vida. Por ejemplo, puede ser una historia feminista, una historia de éxito, una historia de investigación, una historia cultural, una historia profesional de socialización, un cuento realista, de confesión o historia de discriminación. Las historias son fotocopiadas para el grupo. El grupo es subdividido (prefiero en grupos de tres). Cada sub-grupo colabora escribiendo una nueva historia –la historia colectiva de sus miembros–. La colaboración puede tomar la forma de drama, poema, ficción o narración de ellos, realista u otro. La colaboración se comparte con el grupo entero. Cada participante escribe ahora sobre sus sentimientos de la colaboración y sobre lo que pasó en su historia –y vida– en el proceso.
 14. Toma en consideración la parte de tu vida en la cual resuenas profundamente, fuera o antes de la academia. Usa la resonancia como “metáfora de trabajo” para entender y reportar tu investigación. Los estudiantes han creado excelentes reportes y se han ubicado a través de lentes inesperados (por ejemplo, coreografía, arreglos florales, composiciones de arte, castings deportivos). Esas resonancias que nutren una vida más integrada
 15. Diferentes formas de escritura son apropiadas para distintas audiencias y diferentes ocasiones. Experimenta la escritura de una misma

pieza de investigación para una audiencia académica, una audiencia comercial, la prensa popular, formuladores de políticas públicas, investigadores invitados u otros (Richardson, 1990). Éste es un ejercicio especialmente poderoso en disertaciones de estudiantes que quisieran compartir sus resultados de una manera “amable” con sus compañeros.

- 16.- Escribe sobre escribir historias (Richardson, 1997). Éstas son reportes reflexivos sobre cómo es que escribiste lo que escribiste. Pueden ser sobre disciplinas políticas, eventos departamentales, redes de amigos, lazos entre colegas, familia o experiencias biográficas personales. Lo que estas historias escritas hacen es situar los contextos de tus trabajos, tratan distintos contextos del flujo y reflujo de tu vida y de ti mismo, que parecerían aislados y disímiles. Escribiendo estas historias nos recordamos la continua co-creación del yo en la ciencia social.

Desear es hacer algo que tú ya sabes, no hay un entendimiento imaginativo en ello. Y tu alma cobra un miedo estéril y seco porque eres tan raudo, enérgico y eficiente haciendo una cosa tras otra, de tal manera que no tienes tiempo para que tus propias ideas se desarrollen y brillen gentilmente.

Brenda Ueland, *If you want to write*

Nota

El acrónimo CAP resuena como “cap”, del Latín *caput* “cabeza”. Porque la cabeza es mente y cuerpo, su uso metafórico rompe la dualidad mente-cuerpo. Los productos mediados por el cuerpo no se manifiestan sin “el trabajo de la cabeza”. Adicionalmente, “cap” como nombre (producto) y como verbo (proceso) tiene múltiples asociaciones y significados idiomáticos, algunos de los cuales refractan lo lúdico del género –cabeza redonda de cubierta o una cubierta especial para indicar el ser miembro de un grupo en particular, el tope de un edificio u hongo, una pequeña carga explosiva, alguno de los distintos tamaños del papel para escribir, dar los toque finales, recostarse en lo alto, sobrepasar o salir. Y existen las otras palabras asociadas de raíz latina, tales como capilaridad y capital(ismo), que hacen humilde y contextualizan la labor.

Bibliografía

- Barthes, R. (1986). *The rustle of language*. Estados Unidos de América: University of California Press.
- Baudrillard, J. (1988). Simulacra and simulations: En Poster, M. (Ed.), *Jean Baudrillard: Selected writings*. Estados Unidos de América: Stanford University Press.
- Becker, H. (1986). *Writing for social scientists: How to finish your thesis, book, or article*. Estados Unidos de América: University of Chicago Press.
- Bochner, A. (1997). It's about time: Narrative and the divided Self. *Qualitative Inquiry*, (3), 418-438.
- Bové, A. (1900). Discourse. En Lentricchia, F. y McLaughlin, T. (Eds.), *Critical terms for literary study*. Estados Unidos de América: University of Chicago Press.
- Britzman, D. (1995). "The question of belief": Writing post-structural ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(3), 229-238.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Estados Unidos de América: Routledge.
- Butler, J. (1992). Contingent foundations: Feminism and the question of "post-modernism". En Butler, J. y Scott, J. (Eds.), *Feminists theorize the political*. Estados Unidos de América: Routledge.
- Clifford, J. & Marcus, G. (Eds.). (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Estados Unidos de América: University of California Press.
- Davies, B. (1994). *Post-structuralist theory and classroom practice*. Australia: Deakin University Press.
- Davies, B., Dormer, S., Honan, E., McAllister, N., O'Reilly, R., Rocco, S. & Walker, A. (1997). Ruptures in the skin of silence: A collective biography. *Hecate: A Woman's Interdisciplinary Journal*, 23(1), 62-79.
- Deleuze, G. (1988). *Foucault*. Estados Unidos de América: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. (1991). *The logic of sens*. Estados Unidos de América: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations: 1972-1990*. Estados Unidos de América: Columbia University Press.

- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Estados Unidos de América: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1987). *Dialogues*. Estados Unidos de América: Columbia University Press.
- Denzin, N. (1997). *Interpretative ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Estados Unidos de América: Sage.
- Denzin, N. (1978). *The research act*. Estados Unidos de América: McGraw-Hill.
- Derrida, J. (1981). *Positions*. Estados Unidos de América: University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1994). *Specters of Marx: The state of the debt, work of mourning, and the new international*. Estados Unidos de América: Routledge.
- Derrida, J. (1974). *Of grammatology*. Estados Unidos de América: Johns Hopkins University Press.
- Dreyfus, H. & Rabinow. (1982). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Estados Unidos de América: University of Chicago Press.
- Ellis, C. (1991). Sociological introspection and emotional experience. *Symbolic Interaction*, (14), 23-50.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic "I": A methodological novel about auto-ethnography*. Estados Unidos de América: AltaMira.
- Ellis, C. & Bochner, A. (Eds.). (1996). *Composing ethnography. Alternative forms of qualitative writing*. Estados Unidos de América: AltaMira.
- Finke, L. (1993). Knowledge as bait: Feminism, voice, and the pedagogical unconscious. *College English*, 55(1), 7-27.
- Fishkin, S. (1985). *From fact to fiction: Journalism and imaginative writing in America*. Estados Unidos de América: Johns Hopkins University Press.
- Foucault, M. (1970). *The order of the things: An archeology of the human sciences*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1986). *The History of Sexuality, Vol. 3: The Core of the Self* (R.Hurley Trans.). New York: vintage Books. (Original work published in 1985).
- Foucault, M. (1985). *The history of sexuality, Vol. 2: The use of pleasure*. Estados Unidos de América: Vintage Books.
- Foucault, M. (1998). Nietzsche, Freud, Marx. En Faubion, J. (Ed.), *Aesthetics, method, and epistemology*. Estados Unidos de América: Vintage Books.
- Fox, M. (Ed.). (1985). *Scholarly writing and publishing: Issues, problems, and solutions*. Estados Unidos de América: Westview.

- Goldberg, N. (1986). *Writing down the bones: Freeing the writer within*. Estados Unidos de América: Shambala.
- Habermas, J. (1975). *Legitimation crisis*. Estados Unidos de América: Beacon.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Vol. 1: Reason and the rationalization of society*. Estados Unidos de América: Beacon.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action. Vol. 2: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Estados Unidos de América: Beacon.
- Hassan, I. (1987). *The postmodern turn: Essays in postmodern theory and culture*. Estados Unidos de América: Ohio State University Press.
- Hills, R. (1987). *Writing in general and the short story in particular*. Estados Unidos de América: Houghton Mifflin.
- Jackson, A. (2003). Rhizovocality. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, (16), 693-710.
- Keenan, T. (1997). *Fables of responsibility: Aberrations and predicaments in ethics and politics*. Estados Unidos de América: Stanford University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Estados Unidos de América: University of Chicago Press.
- Lane, A. (2001). Road trips. *The New Yorker*, 8.
- Lather, P. (2000). *Against empathy, voice, and authenticity*. *Women, Gender, and Research*, (4), 16-25.
- Lather P. & Smithies, C. (1997). *Troubling the angeles: Women living with HIV/ AIDS*. Estados Unidos de América: Westview.
- Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after post-structuralism. *Sociological Quarterly*, (34), 673-693.
- Levin, D. (1985). *The Flight from ambiguity: Essays in social and cultural theory*. Estados Unidos de América: University of Chicago Press.
- Marcus, G. & Fischer, M. (1986). A crisis of representation in the social sciences. En Marcus, G. & Fischer, M. (Eds.), *Anthropology as cultural critique: An Experimental moment in the human sciences* (pp. 7-16). Chicago: University of Chicago Press.
- Margolis, E. & Romero, M. (1998). The department is very male, very white, very old, and very conservative: The functioning of the hidden curriculum in graduate sociology departments. *Harvard Educational Review*, (68), 1-32.
- Nespor, J. & Barylske, J. (1991). Narrative discourse and teacher knowledge. *American Educational Research Journal*, (28), 805-823.

- Pillow, W. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175-196.
- Racevskis, K. (1987). Michel Foucault, Rameau's nephew, and the question of identity. En Bernauer, J. & Rasmussen, D. (Eds.), *The final Foucault*. Estados Unidos de América: MIT Press.
- Rambo R., C. (1995). Multiple reflections of child sex abuse: An argument for a layered account. *Journal of Contemporary Ethnography*, 23(4): 395-426.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Estados Unidos de América: Sage.
- Richardson, L. (1990). *Writing strategies: Reaching diverse audiences*. Estados Unidos de América: Sage.
- Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. En Denzin N. & Lincoln Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Estados Unidos de América: Sage.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academic life*. Estados Unidos de América: Rutgers University Press.
- Richardson, L. & Lockridge, E. (2004). *Travels with Ernest: Crossing the literary/sociological divide*. Estados Unidos de América: AltaMira.
- Rorty, R. (1967). *The linguistic turn: Essays in philosophical method*. Estados Unidos de América: University of Chicago Press.
- Saks, A. (1996). Viewpoints: Should novels count as dissertations in education? *Research in the Teaching of English*, (30), 403-427.
- Scheurich, J. (1993). The masks of validity: A deconstructive investigation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9(11), 49-60.
- Scheurich, J. (1995). A postmodernist critique of research interviewing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(3), 239-252.
- Scott, J. (1988). Deconstructing equality-versus-difference: Or, the uses of post-structuralism theory for feminism. *Feminist Studies*, 14(1), 33-50.
- Scott, J. (1991). The evidence of experience. *Critical Inquiry*, (17), 773-797.
- Sommer, D. (1994). Resistant texts and incompetent readers, *Poetics Today*, (15), 523-551.
- Spivak, G. (1974). Translator's preface. En Derrida, J., *Of grammatology*. Estados Unidos de América: Johns Hopkins University Press.
- Statham, A., Richardson, L. & Cook, J. (1991). *Gender and university teaching: A negotiated difference*. Estados Unidos de América: State University of New York Press.

- St. Pierre, E. (1995). *Arts of existence: The construction of subjectivity in older white southern women*. Tesis doctoral publicada. Ohio State University.
- St. Pierre, E. (1997a). Circling the text: Nomadic writing practices. *Qualitative Inquiry*, (3), 403-417.
- St. Pierre, E. (1997b). Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(12), 175-189.
- St. Pierre, E. (1997c). Nomadic inquiry in the smooth spaces of the field: A preface. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(3), 363-383.
- Trinh, M. (1989). *Women, native, other: Writing post-coloniality and feminism*. Estados Unidos de América: Indiana University Press.
- Ueland, B. (1987). *If you want to write: A book about art, independence, and spirit*. Estados Unidos de América: Graywolf Press.
- Visweswaran, K. (1994). *Fictions of feminist ethnography*. Estados Unidos de América: University of Minnesota Press.
- Weinstein, D. (1993). *Writing for your life: A guide and companion to the inner worlds*. Estados Unidos de América: Harper Collins.
- Wolcott, H. (1990). *Writing up qualitative research*. Estados Unidos de América: Sage.



Enseñar la reflexividad en la investigación cualitativa. Acoger un estilo de vida de investigación¹

Judith Preissle
Kathleen DeMarrais

Resumen

La reflexividad es central en la práctica de la investigación cualitativa; sin embargo, para los estudiantes puede ser un desafío aprenderla y practicarla; estudiar y documentar la investigación, así como el proceso mismo de investigación, estudiarnos a nosotros mismos, al tiempo que estudiamos nuestros temas, a los participantes y nuestros supuestos. Ello requiere balance, discreción y juicio. Documentar nuestra reflexividad produce investigaciones autobiográficas y afirmaciones subjetivas (DeMarrais, 1998; Preissle, 2008), narraciones de nuestros cuestionamientos desde nuestro propio punto de vista. ¿Qué ayuda o impide a

1 Tomado de: Preissle, J., DeMarrais, K. (2015). Teaching Reflexivity in Qualitative Research. Fostering a Research Life Style. En Denzin, N. y Giardina, M. (Eds.), *Qualitative Inquiry and the Politics of Research*. Estados Unidos de América: Left Coast Press.

los estudiantes del siglo XXI esforzarse por ser reflexivos? ¿Cómo hacen para aprender y practicar la reflexividad?

Requerir que los estudiantes documenten sus decisiones, planes, preocupaciones e incertidumbres, mientras llevan a cabo sus proyectos, desde el principio de sus cursos y programas de investigación, desarrolla sus hábitos de reflexividad y contribuye al aprendizaje de una escritura reflexiva. Abogamos por ello como parte de un acercamiento pedagógico a la investigación, no sólo como una práctica, un ejercicio o una tarea, sino también como un estilo de vida lleno de sentido. En esta presentación abordaremos estos temas.

¿Qué es la reflexividad?

La reflexividad es una práctica de estudio y documentación que el investigador lleva a cabo durante su investigación. Documentar nuestra reflexividad produce investigaciones autobiográficas, relatos de nuestras pesquisas desde nuestro propio punto de vista. ¿Qué obstaculiza los esfuerzos de nuestra reflexividad? ¿Cómo hacemos para aprender y practicar la reflexividad?

Las tradiciones cualitativas varían enormemente dependiendo de las disciplinas y campos que las desarrollan. Sin embargo, en la mayoría de las tradiciones se depende del investigador como del colector central de los datos; del investigador como instrumento (Wolcott, 1975). El investigador entrevista, observa y colecta materiales. La reflexividad es nuestra manera de desarrollarnos a nosotros mismos como colectores de información, autoevaluándonos como colectores de información, asegurándonos de que proveemos información tan balanceada, inclusiva, desapasionada, imparcial, desinteresada y equiparable a nuestros propósitos, hasta donde nuestros propósitos, preguntas y marcos teóricos lo permiten. No obstante, este proceso siempre está limitado por las capacidades de introspección individual, por recursos tales como el tiempo y la formación, y por las expectativas convencionales del científico tipo “Spock”, es decir, por la racionalidad pura sin emociones.

Reflexividad, recursividad y reflectancia

La reflexividad está relacionada, y con frecuencia se traslapa, con la reflectancia y la recursividad, otras dos palabras claves de los métodos cualitativos y su diseño. La recursividad sostiene nuestro esfuerzo por ser reflexivos, pero no

sotros la conceptualizamos como un proceso algo diferente. La recursividad es un trabajo continuo de ir y venir a todo lo largo del proceso de investigación, entiéndase durante la selección, la colección y el análisis en un proceso espiral, por lo que a cada decisión el investigador reconsidera la decisión previa por si tuviese que ser cambiada. Los investigadores también pueden elegir diversos acercamientos al conocimiento –inducción, deducción, abducción, narrativo–, construir argumentos o hacer declaraciones sustantivas, y es sobre este proceso que hacen un trabajo continuo de ida y vuelta.

Un ejemplo de recursividad en la actividad ordinaria se realiza al escribir. A medida que escribimos, revisamos las anteriores oraciones para ver si requieren ser cambiadas a la luz de lo que hemos adicionado. De la misma manera que la recursividad contribuye a la escritura efectiva, contribuye al diseño de la investigación de manera efectiva. La práctica recursiva puede ser comparada a los pasos de una práctica lineal en un proceso, donde son secuenciales e invariables, y donde las decisiones una vez tomadas no pueden deshacerse, ya que de las prácticas aleatorias no se obtiene ningún orden. Por supuesto, la mayoría de nuestra prácticas de investigación son una variación –de lineares, recursivas y aleatorias o fortuitas.

La recursividad puede contribuir a la reflexividad si el investigador documenta el proceso recursivo y lo examina por su parte o con ayuda de otros, buscando ambivalencias, desequilibrios, exclusiones, iniquidades, parcialidades, agendas escondidas o presupuestos y supuestos tácitos. Sin embargo, la recursividad puede ser conducida sin consciencia, sin atención a quién ejecuta y a cómo ha sido hecho. En estos casos, la aparente recursividad no contribuye en nada a la reflexividad.

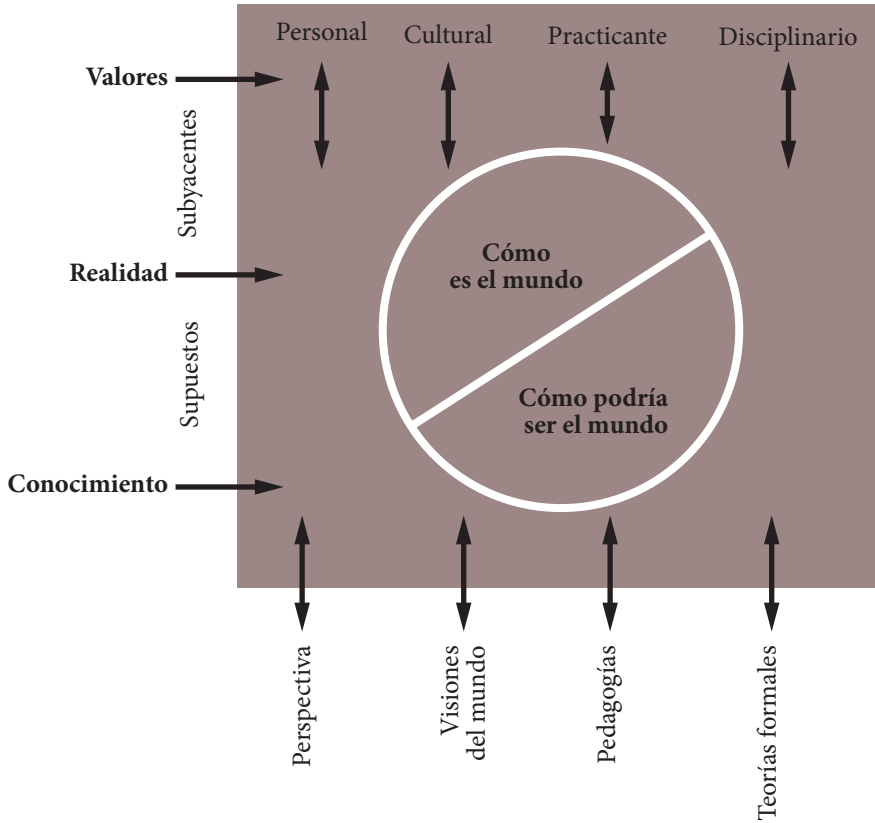
En contraste, no pensamos que la reflexividad pueda ser distinguida de un segundo proceso, el de reflectancia. De hecho, muchos metodólogos cualitativos podrían argumentar que no pueden ser definidas separadamente. Cuando sugerimos que una mayoría de las tradiciones cualitativas son reflectivas, lo que queremos decir es que la investigación cualitativa requiere de los practicantes que reflejen la investigación a lo largo del proceso completo de su ejercicio de investigación; considera mucho más que aprender a utilizar un conjunto de herramientas. Practicar y conceptualizar la investigación no sólo es algo integrado, sino también son facetas interdependientes de una experiencia holística. Consecuentemente, los investigadores deben mirar con amplitud la investigación de lo humano para encontrar ideas, conjeturas en las

cuales encajar lo que se está percibiendo. Con frecuencia, este reflejar lleva a los investigadores a un terreno interdisciplinario, al buscar y aplicar una variedad de acercamientos teóricos, conceptuales y filosóficos para nuestro estudio. Los investigadores reflejantes logran pensar de manera amplia y precisa para dar sentido a sus datos y a su actividad, pero hay muchos más que no cruzan los límites de las disciplinas para lograr este dar sentido. Aunque ellos se reflejan a sí mismos como los instrumentos, ejecutores y conductores de sus estudios, sin embargo, hay variaciones. Puede que reflejemos nuestras prácticas sin considerarnos a nosotros mismos específicamente como practicantes. Creemos que esta cualidad está mejor formulada como *continua*. La investigación creativa requiere seriedad, por ello, los investigadores requieren ser reflejantes, pero puede haber diferencias en su grado, en el qué reflejan y sobre lo que reflejan. Podemos ser más o menos reflejantes respecto a las técnicas de selección de datos, recolección y análisis sobre todos los temas del proyecto, sobre los contextos y las personas estudiadas, sobre teorías y conceptos que enmarcan nuestras preguntas de investigación, y sobre nosotros mismos como trabajadores de la investigación. Los investigadores pueden ser reflejantes sin ser reflexivos, pero la reflexividad requiere reflectancia.

Formular la relación entre reflexividad y reflectividad

“Marcos de referencia humanos” es un mapa conceptual del esfuerzo de reflexividad-reflectividad que hemos encontrado útil de enseñar. Todos los académicos tienen una cultura e historia personal, una experiencia en la disciplina y del conocimiento, muchos también tienen una historia y experiencia de prácticas ocupacionales o de tiempo libre. Somos hijos de una familia en particular, miembros de grupos culturales específicos, que participan en una diversidad de trabajos y actividades de juego y, finalmente, estudiantes en campos académicos. Las experiencias personales y culturales a la izquierda de la Figura 1 informan nuestra reflexividad, mientras que el practicante y las experiencias disciplinares a la derecha informan directamente nuestra reflectancia. En realidad, todo esto está enlazado y embonado, pero las separamos para articularlas en lo que son. Consideramos estas cuatro áreas de experiencia, conocimiento y supuestos, en cualquier proyecto de investigación. Representamos esto en el centro de la Figura 1. Los marcos de referencia que llevamos a la investigación están compuestos, en parte, por supuestos subyacentes sobre valores, conocimientos

Figura 1. Marcos de referencia.



y la realidad. Esto influye las preguntas que nos hacemos sobre el mundo. Nuestra opinión es que toda investigación académica se hace preguntas sobre *cómo es el mundo* y *cómo podría ser*: ¿Cómo funciona el mundo tal como lo encontramos y cómo podría funcionar de otra manera con la intervención apropiada? Estas son categorías etiquetadas como básicas y aplicadas a la investigación, pero creemos que la mayoría de la investigación tiene estas dos dimensiones. Finalmente, los académicos producen investigaciones o estudios con diferentes entendimientos, experiencias y supuestos de los que tenían inicialmente. Con atentas consideraciones, aprendemos a formular nuestra historia personal como

punto sobresaliente, nuestra historia cultural como visiones del mundo, nuestras experiencias de practicantes como pedagogías y nuestras experiencias en la disciplina como desarrollos teóricos. Con el tiempo, al comenzar y finalizar proyectos de investigación, nuestros marcos de referencia cambian y se desarrollan, algunas veces consistentemente, y otras veces abandonamos callejones sin salida, damos reversa o inclusive transformamos completamente la dirección de nuestro trabajo. Utilizamos la figura para ayudar a los estudiantes, colegas y a nosotros mismos, mapeando en donde hemos estado, lo que estamos haciendo ahora y cómo tal vez procederemos en el futuro. Nos ayuda a resolver los desafíos que enfrentamos cuando procedemos reflexivamente.

Desafíos reflexivos

Ser reflexivo requiere ser consciente de nosotros mismos. Debemos vigilarnos como tomadores de decisiones, agentes y actores. Primero, dado que la madurez y experiencia dependen parcialmente de llegar a ser conscientes de casi todo lo que hacemos, podemos enfocarnos en la tarea que tenemos entre manos (Benner, 1984; Dreyfus y Dreyfus, 1986), esto puede ser un proceso difícil. Tenemos que desaprender tanto la habilidad como el deseo de vivir conscientemente más allá de nosotros mismos. Partir de nuestra experiencia como adolescentes puede ser una manera de lograrlo: recordando cómo pensar sobre las actuaciones de nuestras vidas y cómo eran percibidas por los otros. Segundo, al grado en que el foco de nuestra investigación está en los otros y no en nosotros mismos, esta conciencia de sí puede ir contra nuestro ensimismamiento, puesto que necesitamos estar atentos a nuestros participantes. Éste es uno de los muchos ejercicios de equilibrio que debe enfrentar un investigador cualitativo. Podemos sobre-enfocarnos en nosotros mismos al hacer la investigación, al punto tal que perdemos las preguntas de la investigación o nuestra relación con los participantes. Separar en el tiempo, en el espacio, en los materiales, nuestros reflejos sobre nosotros mismos de los reflejos sobre los participantes, puede ayudar a esclarecer este tema. Tercero, abrir nuestras subjetividades mediante la reflexividad puede abrirnos a cambios en las preferencias, prejuicios, y a parecer no científicos ante otros investigadores, más discretos, que prefieran evadir sus roles y conducta. Hasta dónde y con qué audiencias se abre un investigador es un juicio por hacer, depende del contexto y del propósito (para ver sobre el esfuerzo de apertura, Passoth y Rowland, 2013).

Volviéndose reflexivos

Entonces, ¿cómo preparamos a nuestros estudiantes y a nosotros mismos para ser reflexivos, para practicar la reflexividad y para mejorar esta práctica? Los siguientes son los tópicos y las cuestiones que dirigimos a cada uno, y que esperamos consideren y reconsideren a lo largo de sus programas de investigación.

1. Sabes quién eres. ¿Cuál es la historia personal, experiencias, habilidades y conocimientos que traes a la investigación? ¿Cuáles son tus valores y tu ética? ¿Qué puedes hacer? ¿Qué no puedes hacer? ¿Cómo tu temperamento y tu personalidad influyen tus puntos de vista sobre ti, los otros y el mundo? ¿Qué identidades sociales y culturales afectan tu visión del mundo? Como instrumentos debemos, primero, conocer nuestras fuerzas y nuestras limitaciones.
2. Saber cómo y qué es lo que sabemos y aprendemos. ¿Cuáles son los supuestos y presupuestos sobre el conocimiento y aprendizaje? Sacar en claro tu epistemología. Esto es lo que subyace a la instrumentación.
3. Sustancia y corrobora con documentación tu experiencia a lo largo de la investigación. Lleva un diario para apuntar tus pensamientos, decisiones, acciones y sentimientos sobre el proceso de investigación. Para las decisiones que tomas, ¿qué alternativas tenías? ¿Qué escogiste y por qué? ¿Qué y quién te está influenciando? Usa este registro para construir la investigación autobiográfica en algún momento. Haz un registro tan completo como te sea posible. Selecciona un formato, el medio y el ritmo que convenga a tu trabajo: registros de audio en algunos casos, diarios en computadora para otros; algunos de nosotros escribimos a mano y guardamos en carpetas de papel manila; datar tus apuntes te será útil posteriormente.
4. Lee, revisa y busca. Lee sobre los tópicos de tu área, pero también más ampliamente. En su libro de métodos cualitativos, Delamont (1992) recomienda leer ficción, poesía y no ficción no relacionados con nuestra investigación, como estrategia para abrir nuestra imaginación analítica hacia conceptos e imágenes que no hubiésemos considerado de otra manera. Igualmente busca directa o indirectamente experiencias en el arte, la recreación y la lectura, desafíos para re-formularnos en

relación a otros y sus creaciones. Esto eleva los sentidos de lo que somos y no somos.

5. **Compárate a ti mismo con otros.** Los humanos vivimos en mundos sociales, nuestras identidades son relacionales. ¿Qué tan parecido o diferente es tu estudio con respecto al de los otros? ¿Qué tanto de esa diferencia, experiencia personal e historia trajiste a tu investigación? No estamos muy interesados en comparar la calidad, sólo en la medida en que ello nos permita conocernos mejor y en qué sentido somos o no somos como los otros. Comparaciones de calidad podrían hacerse, enfocadas en fuerzas y limitaciones. Parte del conocernos es conocer el valor relativo de nuestros productos en relación con los de otros.
6. **Ábrete a la crítica: sé vulnerable.** El conocimiento es creado por el aprendizaje humano. Comienza “no sabiendo” o ignorando. Permitirnos “no saber” nos hace vulnerables. Igualmente, compartir cándidamente nuestros trayectos, de la ignorancia al conocimiento, cómo han ido surgiendo nuestras preguntas, nos hace vulnerables. Entre más revelemos nuestro proceso, más nos exponemos a la crítica, tal como lo documentan Passoth y Rowland (2013). Sin embargo, no abrirse tiene sus propias consecuencias. No es posible afirmar las fuerzas y limitaciones de los resultados de la investigación sin saber cómo la investigación fue conducida. Aunque algunos señalaran el tamaño de nuestras limitaciones para descalificar nuestro trabajo, la mayoría de los académicos se encuentran desarmados cuando identifican las propias limitaciones. Sé valiente, asertivo y tu propio crítico.

Conclusión

La reflexividad es uno de los procesos más desafiantes del proyecto cualitativo. No nos deja lugar para ocultarnos. Puede también gratificarnos con el respeto y la admiración de nuestros pares. Requiere un estilo de vida abierto, flexible y cándido. Necesita fuerza de carácter, confianza en su propia identidad(es) y atención hacia cómo vivimos nuestros proyectos de investigación, así como la manera en que asumimos los resultados de la reflexividad con un estilo de vida consciente.

Bibliografía

- Benner, P. (1984). *From novice to expert: Excellence and power in clinic nursing practice*. Estados Unidos de América: Addison-Wesley.
- Delamont, S. (1992). *Fieldwork in educational settings: Methods, pitfall, and perspectives*. Inglaterra: Falmer Press.
- DeMarrais, K. (1998). *Inside stories: Qualitative research reflections*. Estados Unidos de América: Falmer Press.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the area of the computer*. Estados Unidos de América: The Free Press.
- Preissle, J. (2008). Subjectivity Statement. En Given, L. (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Vol. 2. Estados Unidos de América: Sage.
- Passoth, J. & Rowland, N. (2013). Beware of Allies! Notes on analytical hygiene in actor-network account-making. *Qualitative Sociology*, (36), 465-483.
- Wolcott, H. (1975). Criteria for ethnographic approach to research in schools. *Human Organization*, (34), 111-127.



Dos ejemplos clásicos



Ya es hora: narrativa y el yo dividido¹

Arthur P. Bochner²

Cuando, en una conferencia nacional de comunicación, supe que mi padre había muerto, dos palabras me vinieron a la cabeza –la academia y lo personal–, por lo que estuve obligado a confrontar el enorme golfo que las separa. En este artículo entretejeré la historia de esta experiencia en una más amplia producción de desconexiones que promueve el aislamiento e inhibe la toma de riesgos y cambia según las universidades y disciplinas académicas. En el proceso me pregunto si las estructuras de poder constitutivas de la socialización académica no son tan difíciles de resistir como las de nuestra propia familia, y las consecuencias de esas limitaciones. Utilizo un relato personal para mostrar cómo funcionan los trabajos de *storytelling* que construyen continuos de vida y experiencia,

1 Recuperado de: Bochner, A. (1997). It's about time: Narrative and the divided self. *Qualitative Inquiry*, 3(4), 418-438.

2 Universidad del sur de Florida.

enlazando el pasado al futuro desde el presente; para problematizar el proceso y asignar significado a las memorias por la vía del lenguaje; llevar la atención a la significativa depresión institucional de las universidades; y desdibujar la línea entre teoría y relato.

No podía conciliar el sueño. Daba vueltas en la cama agitado, tratando de ignorar la ansiedad de mi estómago revuelto. A veces tengo problemas para dormir cuando no duermo en casa o cuando estoy inquieto por una presentación. Pero esto era diferente. No se trataba de un cuarto de hotel o de la próxima convención lo que me mantenía despierto. Algunas veces me he sentido muy mal pero no sabía de qué se trataba. Finalmente, como a las 7:15 a.m., me levanté directo a la ducha.

No sé cuánto tiempo llevaba abajo de la ducha cuando escuché el teléfono sonar. Unos segundos después, mi compañero de habitación, Herb Simons, me llamó: “Art, es tu secretaria Sharon. Quiere hablar contigo. Dice que es muy importante”. Mi secretaria no me llamaría durante una conferencia a menos de que sucediese una catástrofe. Supe en el instante que la llamada era personal y no del departamento. Tomé una toalla y me apresuré hacia el teléfono, mi corazón latía rápido y mentalmente descartaba posibilidades.

La voz al otro extremo estaba calma y circunspecta: “Art, no sé cómo decirte esto. Tu hermana acaba de llamar. Dijo que tu padre murió anoche. Tuvo un ataque cardíaco después de la comida. Pensé que tendría que decírtelo lo antes posible”.

No recuerdo lo que dije después. Recuerdo haber colgado, estar desnudo de pie, escurriendo, empapando la alfombra, y a Herb mirándome pálido y perplejo, levantándose de su cama. “Mi padre murió anoche”, murmuré calmadamente, “no tengo más detalles”.

Herb se paró frente a mí en un silencio inusual. Su rostro reflejó la sacudida que debió mostrar el mío. Tal vez sintió la lucha terrible que libraba mentalmente, ordenando con rapidez lo que debía hacer, mientras que mi cuerpo se sobrecogió emocionalmente por la muerte y la pérdida. Me sentí aturdido y confundido, como un boxeador sorprendido por el volado de un oponente superior. Aturdido por el golpe, oía voces, dentro de mi cabeza zumbaban: “no hagas caso al dolor, mantén el plan de juego”, y otra llamando desde mi cuerpo dolido y herido, rechazando la autoridad de la conciencia de lo que sentía mi cuerpo.

Una voz dentro de mi cabeza dijo: “regresa a Tampa tan pronto como sea posible. Tu madre te necesita. Ella espera que tomes las riendas, que arregles

el funeral y sostengas a la familia”. De pronto, las tres ponencias que tenía que presentar en la convención tuvieron poca importancia. Sin embargo, no podía partir sin avisar. Debería contactar al presidente de cada programa y, de ser posible, encontrar quién me sustituyera, para dar a los participantes la oportunidad de prepararse ante mi ausencia.

Pero otra voz se inmiscuía en mis pensamientos, me sentía aturdido y mareado, como si me balancease en la orilla de un peligroso acantilado. Limpié las lágrimas que escurrían por mi cara y sentí la ansiedad turbulenta bajando hasta mi estómago, estaba aterrorizado dándome cuenta de que no podía controlar lo que sentía por el sólo deseo. La muerte de mi padre no era un evento más que organizar, experimentar y archivar. No eran sólo los planes del fin de semana los que tenía que interrumpir, sino algo mucho más grande, mi yo narrativo, la manera en que me contaba mi historia a mí mismo. El reparto que había hecho, con roles menores a mis padres y hermanos en la trama de mi vida. Mediante un acto de imaginación, yo me había recreado a mí mismo, disminuyendo el significado de una infancia perversa para no sentirme perseguido por ella. Pero ahora, una vida interior silenciada pedía ser reconocida. Traté que estos sentimientos se fueran, pero mis esfuerzos intensificaron su presencia. Mientras estuve inmóvil, una corriente de recuerdos inconexos e incoherentes de escenas familiares aterradoras vinieron a mi mente.

Como si las sacudidas dadas por las oleadas de recuerdos no fueran suficientes, además tenía que lidiar con el vacío dejado por la muerte de mi padre. Por ahora no importó que mi relación de niño con mi padre hubiera sido tan complicada o destructiva; que envejecido él, se volvió frágil antes de que yo pudiese hacer las paces con el rabioso y violento padre de mi juventud. La ocasión de superar estas circunstancias se había ido. No podré probarme ser un mejor hijo, ni él mejor padre de lo que había sido. No podremos tener una última conversación que pudiera servirme como despedida o cierre. La imagen que alguna vez tuve al tenerlo a mi lado, estrechándome o acariciándome a su paso –como si esa ternura, esa caricia amorosa, pudiera mágicamente transformar la vida de experiencias dolorosas entre padre e hijo–, me había sido robada. Nuestra relación quedará en mi mente. Pero la conversación entre nosotros había terminado. Él se fue. Nosotros no.

Levanté el teléfono para informar a los otros, pero en cuanto marqué el primer número, me derrumbé. Antes de que pudiera hablar, solté el teléfono en su horquilla, yo estaba desconectado. El teléfono pesaba en mi mano.

¿Cómo hacer planes si ni siquiera podía sostener el teléfono? Afortunadamente Herb tomó la situación en mano. Me pidió hacer una lista de las personas por llamar y me aseguró que él las llamaría. Después llamó a la aerolínea y me reservó un vuelo hacia Tampa.

Sentado en un rincón, miré a Herb que organizaba mis asuntos. Recordé que había tratado de hablar con él sobre investigar la agonía y la muerte, pero esta conversación no llegaba nunca muy lejos. Herb se resistía a profundizar, y con frecuencia me sentía decepcionado al no poder hacer contacto con él sobre el tema. Ahora comienzo a entender por qué esta conversación resultaba superficial y frustrante. Para entonces, los padres de Herb ya habían muerto y los míos no. Para él, la muerte se había personalizado; para mí, la muerte era académica. En tales circunstancias, ¿de qué podíamos hablar? ¿Cómo podríamos hablar el mismo lenguaje? Con la muerte de mi padre, yo había accedido a otra dimensión, una que no existía cuando Herb y yo habíamos tratado de conversar sobre la muerte. No habíamos hablado aún sobre la muerte, pero cuando Herb me miró desde el otro extremo del cuarto, sentí la comunicación que sólo ocurre cuando dos personas están cocidas en el mismo horno de la experiencia.

En ese largo vuelo de regreso a casa, como nunca antes, me di cuenta de que era humano. Suena extraño decirlo, pero creo que es verdad. La repentina muerte de mi padre me hizo profundizar sobre el significado de lo limitado, contingente y relativo que puede ser la existencia humana. La mayoría de nosotros nos damos cuenta de que el miedo a la muerte es el telón de fondo de la vida absorbente que llevamos, pero mantenemos sedado nuestro miedo porque sentimos que puede infectarnos si lo dejamos ser. Cuando nuestras vidas se ven interrumpidas con la realidad de la muerte, nuestra inmunidad se debilita. Y si lo permitimos, cubrimos bajo un deshonesto dosel el hecho bruto de que realmente no controlamos nuestras vidas.

Una de las más grandes contribuciones de Freud fue la de mostrar que el significado está constituido por errores, accidentes y eventos inesperados (Brill, 1938). La suerte nos cambia (Becker, 1994). La muerte de mi padre hizo posible y necesario que viera con otro foco las consecuencias de la fractura entre la vida y la academia en el *self*. De mi universidad o en conferencias entro y salgo de marcos analíticos o conceptuales sin experimentar ninguna clase de golpe o epifanía. Pero cuando mi padre murió mientras esperaba participar en una convención nacional de comunicación, dos mundos dentro de mí choca-

ron y estaba aturdido al reconocer lo tranquilo que era el mundo académico en comparación con la experiencia salvaje de la vida.

Mirando por la ventanilla del avión, vi los caminos pequeños, los ranchos, los autos y las casas, recordé lo dicho por Ernest Becker (1973) acerca de lo insignificante de la vida frente a la sobrecogedora majestuosidad del universo. Sentí confusión creciendo en mi interior, mientras dos partes de mí luchaban entre sí para imponerse. Una voz me cuestionaba sobre mi trayectoria y dedicación a las ciencias sociales: “Admítelo, Art, tu trabajo te absorbe la energía al punto de dar la cara a la realidad de la condición humana”. No tuve una respuesta inmediata para eso, pero me sentí inspirado a escribir algunas notas en el cuadernillo de mi computadora portátil.

La vida académica es impersonal, no íntima. Provee una red de distracciones. La red nos protege de la invasión del abandono, de la ansiedad y el aislamiento que sentiríamos siendo honestos frente a la condición humana. Estabilidad, orden, control, éstas son palabras de las cuales las ciencias sociales hablan. Ambigüedad, oportunidad, accidentes, éstas son las palabras de las cuales la vida hace eco. Supón que logramos la estabilidad, el orden y el control, ¿y luego? Sin variaciones, sin diferencias, sin oportunidades, sin diversión, sin aventura, sin vulnerabilidad, sin denegación, sin coqueteos, sin amor.

Las notas no ayudaron. Sólo incrementaron el tironeo dentro de mí. Sentí la obligación de responder en primera persona, pero la primera cosa que logré hacer fue reafirmar la premisa de Dewey, la cual reza: sin importar lo honesto que seamos ante la tragedia de la condición humana, debemos dirigirnos hacia una actividad creativa y esperanzadora. ¿Qué decía Ernest Becker al final de *The Denial of Death*? “fabrica algo, un objeto o a ti mismo, luego arrojalo a la confusión” (1973: 285). Estas palabras suplicaban saber cómo juntar las puntas del gran golfo de mi vida académica y mi vida personal. Era obvio que la vida ahora tenía texturas, formas y maneras diferentes a las arrojadas en el salón de clases y en las revistas académicas. El académico encaró al hombre ordinario. ¿Qué tienen que decirse? ¿Podrían ponerse en contacto entre ellos? ¿Integrar? ¿Armonizar?

La triste verdad es que el académico está frecuentemente separado del ordinario, del hombre experimental. Una vida de teoría puede llevar lejos de la experiencia y hacernos sentir desconectados. Todos vivimos diferentes mundos. Cuando vivimos en el mundo de la teoría, con frecuencia asumimos que no estamos habitando el mundo objetivo. Ahí, en el mundo objetivo, se

espera que juguemos el rol de espectador. Para el ser humano es difícil sentirse cómodo, así que tratamos de rehacernos de las características distintivamente humanas que distorsionan la belleza mitológica de la objetividad. Se nos enseñan métodos que excluyen los caprichos de la experiencia inmediata. Entonces nos encontramos en un mundo falto de espiritualidad, emoción y poesía, en un mundo científico en el cual, como Galileo insistió, no hay lugar para los sentimientos humanos, los motivos o la conciencia. En el mundo objetivo, la meta es hablar el lenguaje de la naturaleza, un lenguaje sin intromisiones de la subjetividad humana. En algunos círculos, esta especie de mundo es sólo racional y el único mundo que puede producir el conocimiento que marca la diferencia.

Sospecho que hay muchas clases de personas decentes y amantes habitando el mundo científico y objetivo, como en cualquier otra realidad. Pero no hay nada inherente al método científico que requiera estos rasgos. Los hallazgos no son menos científicos si los investigadores que los reportan tienen personalidades indeseables o defectos de carácter. ¿Recuerdan los experimentos de Milgram (1963) sobre la obediencia? Hubo ingeniosos y elegantes especímenes de la investigación social, pero eran espiritualmente ofensivos.

Laing previene que “lo científicamente correcto puede ser moralmente equivocado” (1982: 22). Los científicos no se preocupan por las consecuencias morales del conocimiento que producen o sobre lo que tienen que hacer para obtener la verdad. Pero esto no significa que nosotros (o ellos) no deban abordar concienzudamente estos temas. Recitando una letanía de indiscreciones sin piedad, Apter llama a la psicología “una disciplina intrusiva y con frecuencia cruel” (1996: 22), que contribuye significativamente al sufrimiento humano. En nombre de la ciencia, los psicólogos con frecuencia utilizan la garantía de su especialización, no sólo para manipular variables, sino también para manipular personas y sus vidas (Apter, 1996); y la psicología no ha dejado de ser sospechosa de estas prácticas dudosas.

Una de las lecciones que aprendí cuando leí por primera vez, hace 20 años, a Kuhn (1970), en *La estructura de las revoluciones científicas*, fue a no esperar demasiado de la ciencia. El pensamiento ejemplar de Kuhn fue que la historia de la ciencia no ofrece una razón que haga posible distinguir lo que está en nuestra mente de lo que hay ahí afuera en el mundo. Urgió a los científicos a ser precavidos, a tener cuidado de ser petulantes con la retórica de la objetividad y el valor de la neutralidad. Académicos como Joan Huber

(Huber, 1995; Huber y Mirowsky, 1997), quien de manera orgullosa despliega su petulancia, con frecuencia se equivocan de diana.

El problema no es la ciencia, sino cierta visión reverenciada e idealizada de ella, la cual coloca a la ciencia por arriba de las contingencias del lenguaje y fuera del círculo de los intereses históricos y culturales (Denzin, 1997). El método científico *per se* no posibilita a la mente trascender la piel. Aun cuando la ciencia aumenta nuestras predicciones, no puede necesariamente decirnos qué hacer. Aun cuando supiéramos predecir y controlar la conducta, no sabemos por ello cómo tratar con una persona justa y empáticamente (Rorty, 1982). Y es lamentable que a un siglo de ciencia social y del comportamiento, no haya mejorado nuestra capacidad de predecir y controlar (Gergen, 1982; Rorty, 1982); pero aunque hubiese podido, como Rorty (1982) lo observa, no ayudaría necesariamente a evaluar el sustento moral o ético de nuestras acciones. Algunos empiristas pueden aún ver en la ingeniería social una moral ejemplar de lo mejor que el método racional puede ofrecer, pero la mayoría de nosotros reconocemos que el persistente cuestionamiento sobre cómo vivir una buena vida ética no puede estar circunscrito a los llamados de los hechos duros y los métodos objetivos.

Mi lucha personal después de la muerte de mi padre no fue una crisis científica, sino una crisis moral; y las cuestiones morales arrojaron una sombra sobre mi vida personal y académica. Necesitaba evaluar mi propia vida y la de mi padre. ¿Cómo se conectaban las diferentes partes de mi vida? ¿Qué valores dieron forma a la vida que quise vivir? ¿Qué sería mi vida académica si no traigo al juego dichos valores? ¿Qué sentiría yo? Recordando las maneras que tuve para resistir y rebelarme contra la socialización familiar, me pregunté si no había hecho lo mismo en mi vida académica, aun cuando las estructuras de poder constitutivas de la socialización que conforman la vida académica son más difíciles de resistir que las de mi propia familia. ¿La vida académica? ¿Lo que estaba viviendo era la vida que había escogido o fue escogida por mis mentores y por la práctica ortodoxa de la academia que había internalizado y encarnado? Como producto de una clase trabajadora, sin una historia de alta cultura, amor a los libros o una educación universitaria, siempre me sentí incómodo y con dudas de si encajaba en la academia. Supe que no era una coincidencia que yo hubiese escogido enseñar en las universidades Cleveland State, Temple y South Florida, de donde muchos de los estudiantes de nivel licenciatura tienen un pasado de clase trabajadora. No era difícil para mí sen-

tirme en contacto con mis estudiantes, porque parte de mi niño de clase trabajadora no se ha ido totalmente de la experiencia del mundo de mis estudiantes.

No obstante, tengo que admitir que la capacidad de entendimiento de mi pasado personal fue útil para comprender a mis estudiantes, de donde quiera que vivieran, y no pospuso el resto de mi vida académica. En el salón de clases desarrollé la habilidad para traer historias que pintaban mi vida en su lienzo. Cuando tuve éxito, fue principalmente por el conocimiento tácito que compartíamos, que conectaba sus experiencias vividas con las mías. Pero el mundo académico me demandó muchas otras cosas también. Como Robert Coles (1989) lo sugiere, la educación universitaria usualmente nos enseña a cubrir los detalles individuales de la experiencia con el cobertor de jerga profesional. Coles se refiere a la socialización académica y profesional como una forma de adoctrinamiento en un marco principal, en el cual la teoría es el núcleo de las cosas. Uno aprende que entrar a la disciplina significa entrar en un mundo que tiene su propio lenguaje; si quieres vivir en ese mundo, más vale hablar de esa manera. Aprendemos a dar una versión de las vidas que estudiamos, trasladando los términos de las personas ordinarias a categorías y modismos comprendidos por nuestro campo teórico de lenguaje. Observando su educación, Coles se da cuenta *ahora* de lo mucho que estuvo forzado a encajar las historias que sus padres le contaron en constructos teóricos. Estas teorías subsisten por los detalles concretos mismos de las historias, la representación de la vida, desembarcada por la destreza del científico social abstrayendo su significado. De ahí que usualmente la teoría esté antes que la historia escuchada y de que lo dicho esté al servicio de la teoría que lo explica.

Sin embargo, la investigación académica no asume que uno ha de comenzar por la experiencia propia. Aprendemos a “recibir conocimiento” enfocándonos hacia afuera, reposando en el saber de nuestros predecesores, para anticipar nuestras experiencias y expectativas. “Revisar la literatura, ver lo que los otros dicen; parándose en los hombros de los gigantes”, nos dijeron. Comienza a partir de donde ellos escriben y podrás, por lo menos, evitar ser acusado de tonto o ignorante. Por lo menos. ¿Pero cómo me ayuda esto *ahora*? He estudiado, teorizado y enseñado sobre la pérdida y el desapego por más de dos décadas, pero tengo que admitir que apenas comienzo a *saber*, merced a la muerte de mi padre. Y entre más pienso en mi propia experiencia de pérdida o leo otros informes sobre ello, y reviso la literatura teórica y de investigación, más comienzo a comprender que el mundo académico no está en contacto con

la experiencia del mundo de todos los días, del mundo ordinario. La literatura de investigación me da datos, etiquetas, categorías y explicaciones teóricas, pero no expresa cómo se siente perder a alguien y no invita a comprometerse en las particularidades de la experiencia. De hecho, el mundo académico tiene mucho de conceptualizaciones y muy poco de detalles; mucho de abstracciones y poco de eventos concretos; mucho de teoría y pocas historias. No tengo el deseo de deshacerme de los conceptos, abstracciones, análisis o teoría. Conozco a la mayoría de los académicos, así como conozco las herramientas de mi gremio. Pero es lo desbalanceado lo que me perturba, lo rápido que volvemos textos y conceptos a las experiencias de la vida (Jackson, 1995).

Era posible crear y habitar un mundo de investigación diferente, uno mejor vestido para integrar el yo personal y lo académico, lo que está tan alienado por las prácticas académicas tradicionales. Refiriéndose a filósofos, Richard Rorty dice: “todos anhelamos la esencia y compartir un gusto por la teoría como algo opuesto a la narrativa. Si no lo hacemos así, probablemente nos hemos ido en otra línea de trabajo” (1996: 71). Ciertamente éste es el deseo que prevalece en la academia. Pero en este mismo ensayo, Rorty recomienda la saludable dosis de detalles narrativos como un antídoto a la esencialización, a la cual son proclives los teóricos sociales:

Antes dije que los teóricos, como Heidegger quien vio la narrativa como lo segundo mejor, como una asidera propedéutica de algo más profundo que el detalle visible. Novelistas como Orwell y Dickens tienen la tendencia de ver la teoría como lo segundo mejor, nada más que un recordatorio de un propósito particular, un propósito para decir mejor la historia. Yo sugiero que la historia del cambio social en el moderno mundo occidental muestra que la relación entre teoría y narrativa es más fructífera (Rorty, 1991, p. 80).

Entre las definiciones de *académico* que da el *Webster's New World Dictionary* (1966) incluye: “muy lejos de la realidad inmediata; no suficientemente práctico; demasiado especulativo” (p. 7). No es ir muy lejos extrapolar “distancia de realidad, remoto, impersonal.” Pero sobre ¿“desinteresada” o “neutral”? (fantaseo con imprimir las primeras camisetas que digan: “Soy académico, soy neutral”). Me he vestido con esta imagen de académico durante 25 años, pero estoy dándome cuenta de lo mal que me va. El conocimiento no es neutral; y nunca puede ser desinteresado (Denzin, 1992; Jackson, 1989).

Todavía tengo que recordarme que el problema no es con la universidad *per se*, sino con la ciencia social ortodoxa. Éstas son instituciones creadas por otros humanos y sostenidas con nuestra complicidad. Compartimos la responsabilidad cuando seguimos las reglas, ambas, tácitas o explícitas, las que las mantienen en funcionamiento.

Sabemos que estamos dentro cuando nos dicen “no debes pensarlo de esta manera”. Éste es el sentimiento que tengo cuando leo a Huber atacando la ciencia social interpretativa y la investigación cualitativa (Huber, 1995; Huber y Mirowsky, 1997). Tuve que preguntarme por qué me decía que no debía pensar de esa manera. Sus advertencias dieron lugar a considerar si había estado jugando de acuerdo con reglas que no sabía que seguía. Laing declara “que por lo menos podemos ‘ver a través’ de las reglas, nada más vemos a través de ellas” (1969: 105). Si colectivamente dejamos de obedecer, nos damos la oportunidad de exponer y romper las reglas, en lugar de sólo verlas. Podemos pensar pensamientos que se supone no podemos pensar. Entonces, ¿quién sabe qué forma pueda tomar la institución?

[Experiencia vivida] [...] nos trae a una forma dialéctica de la vida, la cual enfatiza la interacción antes que la identidad de las cosas, lo que rechaza cualquier estabilidad para pensar los siempre precarios e inestables campos de la historia, biografía y el tiempo. [...] permanece escéptico a los esfuerzos por reducir la diversidad de la experiencia a categorías intemporales y teoremas determinados, a forzar la vida a estar a disposición de las ideas (Jackson, 1989: 2).

“¿Cómo envolver en nuestras mentes la complejidad de algunos momentos vívidos? Eso no se hace con teorías. No se hace con sistemas de ideas. Eso se hace con historias” (Coles, 1989).

Lo que recuerdo mejor del fin de semana en Tampa, justo después de la muerte de mi padre, fue lo mucho que luché por explicarme a mi padre. No quería satanizar la historia familiar, no era agradable, pero tampoco quería el otro extremo. Tan fuerte nos ha sujetado, pero no hemos sido paralizados por ella. Su vida había sido insoportable y agotadora, llena de desencuentros, cargas, traiciones, pero las nuestras no. Lo sacábamos de prisión, él volvía.

Llamé a mi madre para decirle que quería hablar en el funeral de mi padre. Luego me encerré en la oficina y comencé a recrearlo. Era el momento de excavar el pasado. Kierkegaard (1959) dijo: vivimos hacia adelante, pero

entendemos hacia atrás. Para avanzar, necesitaba mirar atrás. Nunca entendí a mi padre, nunca traté de hacerlo. Por mucho tiempo estuve avergonzado de él, estaba asustado de admitir que era mi padre. Después lo olvidé, sobre todo porque quería olvidar que lo odiaba. Odiaba a la persona que me hizo. Ahora estaba muerto y lo extrañaba. Mirándome al espejo vi su cara grabada en la mía, me di cuenta que él siempre estaría ahí viéndome, cerré los ojos y recordé:

Tengo 12 años de edad. Es una maldita tarde gris llena de bruma en Pittsburgh. Bajo corriendo por Beechwood Boulevard, apresurado por llegar a casa. Ojeo mi reloj mientras corro. Son las 6:30. ¡Dios mío! Estoy retrasado una hora para la cena, me matará. ¿Qué podría decirle? Ya lo sé, le diré que los periódicos estaban retrasados y por eso no los pude repartir a tiempo. Doy vuelta en Northumberland, recobro el ritmo. Me mira, siento un hoyo en las rodillas de mis pantalones, estoy sudoroso y sucio de jugar básquet. No me creerá. Él me mira de nuevo y toma... ¡un golpe! Ya lo puedo sentir. O tal vez no esté en casa. No puedo recordar, ¿estará trabajando fuera de casa hoy? Por favor, que no esté en casa hoy. Doy vuelta por la calle Severn. Estaré en casa en un minuto; me tranquilizo y recobro la respiración. No veo el auto, qué alivio...y de pronto lo veo. ¡Mierda! ¡El miedo me recorre el cuerpo! ¡Odio esa casa! ¡Lo odio a él! Subo de puntitas las escaleras del porche, abro cuidadosamente la puerta de enfrente y la cierro tranquilamente detrás de mí. Traté de escabullirme a mi cuarto rápidamente por las escaleras, para cambiar mis pantalones, pero antes de que pudiera moverme escuché a mi madre llamándome desde la cocina: “Arthur, ¿eres tú? ¿Dónde has estado? Tu comida está en el horno”.

Antes de poder responder, él estaba frente a mí, listo para saltarme encima. Sentí su invencible poder, duro, implacable e inclemente. “No mientas, Arthur. ¿Estabas jugando básquetbol?”, me preguntó.

“No, los periódicos llegaron tarde. Acabo de distribuirlos.”

“¿Por qué no te miras?, No sabes mentir flojo, estás sucio”, gritó en mi cara, golpeándome el estómago.

“¡Mike, detente, lo lastimas!”, grita mi madre atrapándolo, pero él se zafa y ella retrocede. Doblado por la fuerza de su golpe, no puedo escapar. Él es demasiado grande; yo demasiado débil. El espacio es muy pequeño y muy desordenado. Soy su presa en un rincón de su territorio; y su fiera, su delirante cara me muestra que no permitirá que lo desmienta. Y ahora va por el pílón. Desabrocha su cinturón, me agarra por el cuello y me sujeta fuertemente con

una mano. Una, otra y otra vez me da de cuerazos. “¡Yo trabajo como esclavo mientras tú juegas! Ahora verás. Eres un mentiroso. ¡Aprenderás!”

Más tarde, recostado en mi cama, lamiendo mis heridas, urdía cómo escapar de esa prisión. ¿Por qué no dejé la casa y seguí corriendo fuera del barrio, lejos del miedo, el enojo, los golpes y el odio? ¿Dónde me equivoqué? Estaba retrasado para la cena, está bien. Siempre cenamos a las 17:30, exceptuando cuando él es el retrasado, sin importar qué tan tarde llegue o el hambre que tengamos. Y todo lo que hice fue parar a jugar un momento, a divertirme. ¿No puedo divertirme?

Abrí los ojos y regresé al presente. ¿Por qué? –me pregunto– ¿Por qué hace esas cosas? ¿Por qué es tan violento e impulsivo? ¿De dónde sale toda esa furia represiva? ¿Qué satisfacción obtiene al golpear a un niño de la mitad de su tamaño? Después de todo, estas peleas nunca cambiaron nada. No aprendí mis lecciones, sólo a hacer promesas y contar mentiras. Rodeado por cientos de libros en medio de mi oficina, buscaba las respuestas. Calladamente sacrificaba en mi memoria los detalles en los recesos, repasando las historias que nos contaba una y otra vez cuando éramos niños, historias de pobreza, abandono, miedo y antisemitismo. Cuando era niño, pensaba que estas historias eran aburridas e irrelevantes, patéticas. No tenía simpatía por el hombre más temido. Con mucha frecuencia, mi papá fue un podrido bastardo, y si sufrí antes de mi nacimiento no era razón para desquitarse conmigo. Además, yo estaba muy ocupado en aprender a leer las señales de rabia –para poder quitarme el infierno de encima–, como para pretender una buena explicación de la rabia incontrolable de mi padre. Que sobreviviera a sus golpes, que todos sobreviviéramos, ya era bastante.

Hacking (1995) advierte contra la tentación de poner viejas acciones bajo nuevas descripciones: “No hay una forma canónica de pensar nuestro pasado, en la búsqueda interminable por ordenar y estructurar, tomamos cualquier foto que haya y ponemos nuestro pasado en el marco” (p. 89). Decir que mi padre había abusado de mí, es aplicar un término que estaba totalmente fuera de mi estructura interpretativa como niño. Si a mis amigos del barrio se les pidiera preguntar sobre tales golpes, puedo oír que dirían: “¿Abuso? ¿Quién sabía del abuso? No sabíamos del abuso; sabíamos de disciplina.” Colocar la violencia de mi padre en la cultura narrativa del abuso infantil, sería un acto de “contagio semántico” (Hacking, 1995: 256), que carga mi historia con significados que no estaban disponibles cuando los vivimos. El abuso infantil no

formaba parte del espacio conceptual en el que vivimos. Nunca me coloqué en la narrativa de un niño abusado, nunca pensé en mí como en un sobreviviente, nunca consideré la brutalidad de mi padre como la causa de los errores que cometí o de los infortunios que encontré después. Tal vez nunca fui suficientemente infeliz para necesitar esa historia, o tal vez no aceptaba la vulnerabilidad que eso implica. Más bien, nunca quise problematizarlo; claro, puedo recordar vívidamente esos golpes, pero ¿que explican de mí? No lo sé.

En tanto que, adultos, cuando estamos en problemas, molestos o infelices, podemos sentir la necesidad de mirar al pasado para explicar por qué sobrellevamos los hechos. Algunas veces puede ser de ayuda y muchas personas pueden dar testimonio de lo útil que es este trabajo de memoria. Sin embargo, es verdad que el abuso infantil puede ser un parásito en este necesario trabajo. Puede suavizar las orillas rugosas de algún pasado indeterminado, dar una estructura casual que se amolde, reconstituir nuestro *self* trayendo recuerdos y haciéndolos historias con sentido, apropiándonos las nuevas maneras de hablar para revelar las historias del pasado. Decimos: “yo también soy uno de ellos. Fui abusado”, como si lo hubiésemos descubierto (o recobrado) de alguna manera, verdad inapelable (Hacking, 1995). Pero si pregunto: “¿mi padre intentó abusar de mí?”, sabiendo que aquella idea de abuso no estaba para él disponible, entonces el significado de estas acciones se vuelve menos determinante (Hacking, 1995). Él actuaba bajo cierto código moral, en el cual era su responsabilidad preparar a su hijo para un mundo duro, cruel y que no perdona. ¿De haber sabido que sus acciones algún día serían llamadas abuso infantil, hubiera actuado igual? ¿Dónde dibujamos la línea entre nuestras maneras de pensar los significados de las acciones pasadas de alguien *ahora*, o las intenciones que motivaron nuestras acciones de *entonces*?

Sentado en mi oficina quería explicarme. Quería explicarlo a él. No muchos de nosotros tratamos de explicar a nuestros padres, pensar por qué ellos resultaron tales. No pensamos que es necesario explicarlos. Estamos demasiado absortos en nosotros. Tal vez usemos a nuestros padres para explicarnos a nosotros mismos, pero normalmente no cavamos mucho en el pasado; no nos usamos a nosotros mismos para explicarlos.

Nuestras relaciones familiares fueron terriblemente complicadas y simples etiquetas no son suficientes. El abuso, el odio y el temperamento volátil de mi padre no es todo lo que recuerdo de él. Mi padre también era honesto, trabajador, resuelto y ético. Él trabajó duro, “como un esclavo”, hubiera dicho

con convicción, y cuando terminaba la semana de siete días, estaba agotado. No le quedaba nada para nosotros. No era alguien heroico, sólo era un trabajador ordinario con miedo. Un esclavo con un trabajo pesado, exigente y sin recompensa; sin educación, inseguro, criado en un pobre gueto judío; mi padre temía la vida. Acostumbraba decir orgullosamente: “no pedí nada a nadie”, tal vez porque como dice Jules Henry de tales hombres “la lava de la nada hierve en su panza” (1973: 181). Él vivía más allá del amor y puede que tal vez sólo se sentía vivo, logró un intenso sentimiento de sí mismo cuando golpeaba a alguien que no podía responderle. Alguna vez pensé que él sólo estaba vivo físicamente, su espíritu estaba estrellado por las contingencias de la vida. Mi padre no tenía salida para los deseos que ardían dentro de él, y cuando se agitaban sus poderes de resistencia, no eran suficientemente fuertes para contener las flamas, de tal manera que explotaban. El niño que hay en él fue sumergido por las contingencias de la vida y cuando vio a su propio hijo expresar su niño, él tuvo que hacerlo sufrir de la manera en que él debió sufrir. Como Alice Miller observa respecto a la crueldad masculina parental, “sin sentido alguno, y sin darse cuenta, el padre trata a su hijo con la crueldad que fue tratado” (1983: 95).

De frente ante los familiares, vecinos y amigos congregados, respiré profundo, esperando impedir que la emoción surgiera a la superficie. Mi voz crujió al comenzar a hablar.

No hay una fórmula para triunfar sobre las limitaciones de la vida. La vida de cada persona es una respuesta singular a la confusión de la existencia[...] Hay mucho en la vida de un hombre sobre lo cual no tiene control y por lo cual no es responsable. Algunos hombres consumen en un soplo su destino, otros encuentran la dignidad y su recompensa, aceptando la dificultad y el sufrimiento como una condición natural de la vida y haciendo lo propio para reducir las heridas de otros[...]. Mi padre estaría orgulloso de ser recordado como un hombre que se hizo a sí mismo, que se paró en sus propios pies y los plantó firmemente en la tierra virtuosa del deber, el trabajo duro, la honestidad y la integridad. Él era un hombre modesto de gustos simples. Sólo su familia inmediata, un amigo o dos, lo conocieron, algunas veces era un misterio para nosotros[...]. Mi padre no podía contener la presión de la vida que sentía dentro de sí, el dolor y el miedo, y la inseguridad de su infancia. Fue sólo al final de su vida, a medida que miraba su fuerza y su pasión disminuir, que me di cuenta de lo vulnerable que era y que siempre había sido. Mi padre tuvo que

ser un hombre antes de terminar de ser un niño. No se dio tiempo para sueños o aventuras infantiles. La inhóspita realidad de la pobreza y el prejuicio no dio la oportunidad de escapar hacia proyectos ambiciosos[...]. Deseo haber podido entender y enfatizar lo pesado de su realidad en su infancia. Luego, espero haber entendido por qué él no pudo relajarse y experimentar más la alegría de la vida y del vivir. Mi padre tenía mucho mérito y a muchos de nosotros realmente no nos importaba gran cosa. Sólo espero y oro para que sepa ahora que su vida estaba llena de sentido, que nos queríamos como lo queríamos a él a nuestra torpe manera, y por lo que reconocíamos de bueno en él[...]. Ahora él puede descansar seguro y en paz.

David Carr observa que “la coherencia parece ser una necesidad que se nos impone, lo busquemos o no” (1986: 97). Pero el sentido de coherencia que precisamos no es inherente a los eventos mismos. La coherencia es un logro, no algo dado. Éste es el trabajo de la narración de sí: para integrar una vida que parece desbaratarse; para contar y “restaurar” los eventos de la propia vida. En ciertos momentos de la vida, estos desafíos narrativos pueden ser una verdadera lucha y no siempre ganada. La unidad de la vida, su aparente integridad en el tiempo, aquí es simplemente, a veces figura, a veces fundamento (Carr, 1986). Cuando el flujo del tiempo se interrumpe sin aviso, la ausencia de sentido coherente se convierte en algo que nos concierne gravemente, e intensamente nos damos cuenta de que lo ordenado, lo vivido que pensábamos bien planeado, tiene hoyos. Lo que está en juego es la integridad y la inteligibilidad de nuestra misma individualidad, la cual descansa suave y faliblemente en la historia que usamos para unir la vida y la muerte (MacIntyre, 1981).

La muerte repentina de mi padre irrumpió en mi sentido de continuidad. Mirando al pasado, vi que un día no regresé a casa; en lugar de eso, seguí corriendo y no paré hasta que estuve muy lejos, donde no veía el pasado tras de mí. Ahora el pasado está de nuevo frente a mí. No puedo cambiar lo que pasó. Sé que algunas cosas sucedieron, violentas, hirientes, desagradables; no puedo cambiarlas. Sin embargo, re-interpreté y re-enmarqué esos significados de los eventos, fui obligado por los eventos mismos; se fijaron en mi mente y en mi experiencia, no hay manera de borrarlos. Rehacer a mi padre no significa levantarlo; hubo límites a mis interpretaciones.

El acto de reconstruir mi significado de la vida de mi padre fue un intento de recuperación de mi pasado. Sentí un poderoso deseo de poseer las

experiencias que me formaron, buenas o malas, de revisar, interpretar y dar sentido a mi historia familiar desde el punto de observación de mi situación presente. Sabía que no hay una cosa tal como tocar fondo, ni un punto de vista trascendental, ni una verdad final que aportar. Rehacer a mi padre no fue una actividad desinteresada. Al contrario, mi interés servía para reparar una imagen de mi padre que me liberase de su garra, para orientarme hacia el futuro.

Como Crites (1986) observa, ninguna investigación que quiera recuperar el pasado se conduce en el pasado: “De hecho, nos apropiamos del pasado personal desde el futuro” (p. 164). En efecto, el trabajo de relato significó restaurar eventos de mi historia familiar en un continuo de experiencia de vida. No es que mi vida no sea coherente y vivida como un continuo, sólo que me sería imposible darle sentido a mi vida sin asumir lo que MacIntyre (1981) llama la “unidad de la vida”, una inteligibilidad que hace posible concebir y evaluar la vida como un todo.

El elogio que leí en el funeral de mi padre trajo un sentido de clausura, fue una tentativa, al menos, de mi lucha por dar sentido a mi historia familiar. Con ello quiero marcar el fin de esta fase de lucha por situar mi historia familiar dentro de mi más amplia historia de vida. Ya no siento que me tenga que esconder o negar la validez de los eventos de los cuales tuve que correr; también sentí que terminé con un profundo conocimiento de la vida de mi padre que amplió el horizonte de patrones que nos conectaban. Pero el sentido personal de continuidad en el que terminé recuadrando a mi padre, no resolvió mi vida académica. Todavía tengo que lidiar con mi deseo de rehacer mi vida de profesor. La epifanía que significó la muerte de mi padre ha sido un punto de inflexión en la conversación entre mi yo académico y mi yo ordinario.

Algo muy personal –la muerte de mi padre– sin aviso se inmiscuyó en mi vida pública y profesional. Ahora tengo que enfrentar el desafío de dar sentido de unidad a las divisiones expresadas por estas voces interiores. Adam Phillips (1994) dijo que todos tenemos vidas interiores compitiendo por vivir; los accidentes que nos suceden a la mayoría de nosotros nos recuerdan que estamos viviendo muy pocas de ellas. Para entender un evento de nuestra vida, tal cual un accidente que tenía que pasar, como un lapsus freudiano, para ver el curso de nuestra vida bajo el influjo de la coincidencia y no del control, y para tratar la contingencia no como algo que nos sobrecoge, sino para darnos la libertad de optar (Phillips, 1994). Ésta fue mi oportunidad de ejercer esa libertad, para optar por una vida diferente como profesor. Pero hacer eso significaría revisar la vida académica tal como la conocí y la viví, para cuestionarla, evaluarla y

criticarla tan honestamente como me sea posible. Quiero identificar algunas de las consecuencias de omitir el yo personal en las prácticas académicas: esto es, cómo nuestra enseñanza, escritura o sentimientos de bienestar son afectados. ¿Qué tememos? ¿A los intereses de quién sirve nuestro *self* dividido? ¿Qué resultaría si compartiéramos esas voces teniendo un contacto más cercano entre nosotros?

Aquí en la Universidad, el dolor se detiene. No puedo limpiarlo. Es difícil de curar. Porque es difícil de curar debo defenderme: cerrar, cicatrizar, engrosar mi escondite. Mi expresión se vuelve precavida y renuncio a mi expresividad (Gornick, 1996).

Estaba conmocionado casi desde el momento en que dejé Columbia, por lo poco que la extrañé, por cómo estaba aliviado de no tener que clavarle de nuevo en esa atmósfera venenosa (Heilbrun, 1997).

En 1974 acepté una plaza como asistente de profesor en el Departamento de Discurso en la Temple University. Salí en 1984 como profesor. Recuerdo cuando empaqué lo de mi oficina al dejar Temple en junio de 1984.

Hurgo entre viejos memorandos y minutas de las reuniones del departamento. Estoy triste pero no porque me voy, sino por el sentimiento de no estar vinculado aquí. Tengo un amigo cercano en el departamento, es un joven quien también está empacando en la oficina contigua. Miro los once nombres de la lista telefónica del área del departamento, de quienes enseñan Retórica y Comunicación. Tres de ellos no han estado en lo que va de todo el año. Al menos no los he visto. No están en sabático; bueno, nunca están. Los otros siete han estado por aquí, pero a dos de ellos no les he hablado en varios años. He intercambiado bromas con algunos otros, pero no puedo recordar una conversación significativa con alguno de ellos, nunca. Terminé siendo profesor numerario y fui promovido dos veces, y puedo sospechar que dos tercios de toda la facultad nunca han leído nada de lo que he publicado. A través de los años, he tenido fuertes peleas y los conflictos entre facciones han construido enormes divisiones en el departamento. Podía tolerar las divisiones, pero lo que realmente me molestaba era que nunca hablamos de ellas. Sólo dejamos que los conflictos hirvieran bajo la superficie. Supe de un miembro de la facultad que tomaba Valium antes de las reuniones para que sus sentimientos no se desbordaran.

La semana pasada, el jefe del departamento organizó una fiesta de despedida para mí y mi colega que se va. Fue una tarde muy incómoda. ¿Estaban

celebrando nuestra partida? Más de la mitad de la facultad no fue. Los que estaban ahí no sabían qué decir. Yo tampoco lo sabía. Me dieron un portafolio de piel y una tarjeta firmada por ellos. Nada había dentro. Ni discursos de despedida. Acostumbraba decir de mi jefe: “lo bueno de él es que me deja en paz.” ¿Por qué habría de esperar que las cosas cambiaran? Es difícil conocer a alguien que te deja en paz. Y eso es tal cual. No me conocen y no los conozco. No sabía que era esto lo que me esperaba cuando acepté vivir “el trabajo intelectual”. Me despido hoy, dejando diez años de sudor y trabajo, y se siente el vacío. ¿Qué diferencia habría si nunca hubiera estado aquí?

La universidad está llena de profesores deprimidos (Tompkins, 1996). Nunca me consideré uno de ellos, pero me sentí al límite, peleando contra ello varias veces. La experiencia de depresión de la que hablamos no es la que usualmente pensamos. Estoy hablando de la *depresión institucional*, un patrón de ansiedad, desesperanza, desmoralización, aislamiento y desarmonía que circula en la vida universitaria. Normalmente no reconocemos su forma institucional porque damos por buenas las reglas bajo las cuales la depresión institucional opera, las reglas que aíslan a cada uno mientras nos mantienen secuestrados con las satisfacciones que presumiblemente derivan del modelo de productividad solitaria que gobierna la vida universitaria. Cuando sentimos los espasmos de la depresión, normalmente asignamos la culpa de lo que sentimos a los otros poderosos, la administración, el jefe de departamento, la legislación o alguna otra figura de autoridad y poder sobre nosotros. No es porque no sean merecedores de la culpa. Usualmente eso se merecen. Aún más, me pregunto, ¿qué ganamos cuando nos evadimos y actuamos como si nuestra miseria fuera únicamente resultado de lo que ellos hacen con nosotros. Así no tenemos que mirarnos, ni mirar nuestra complicidad al sostener los patrones relacionales que nos atan a las normas del aislamiento, la ausencia y la renuencia a la comunicación más profunda. Gornick expresa puntualmente este estado: “Primero piensas, deben ser ellos, no puedo ser yo. Luego piensas, no, no son ellos, soy yo. Pensándolo de nuevo, no son ellos, no soy yo, somos los dos juntos –eso amerita una zambullida” (1996: 122).

Rose (1990) nota que una cualidad irónica de la universidad es que no nos vemos metidos en una subcultura extraña, nuestra vida departamental, en una cultura más amplia de la universidad; y no analizamos o hablamos ni culturalmente o de forma autocrítica al otro. Se han publicado cuatro relatos personales sobre el tema (Gornick, 1996; Heilbrun, 1997; Krieger, 1997;

Richarson, 1997; Tompkins, 1996), todos escritos por mujeres. Estos relatos testifican la profunda desesperanza, soledad e infelicidad experimentada por estas consumadas mujeres. Tres de ellas se jubilaron tempranamente; la otra ha tenido que mantener una difícil posición en la facultad. El riesgo de esta clase de autocrítica difícilmente podría ser más patente.

El miedo al riesgo y la retribución está asociado a las luchas por acomodar la diferencia y cambiar dentro de las subculturas existentes de la universidad; va más allá de las circunstancias particulares de estas mujeres. Es endémico a las normas de conformidad que la mayoría de nosotros aprendemos siendo socializados en nuestra disciplina (Krieger, 1991; Rose, 1990). Como observa Rose (1990), la manera en que escribimos está cuidadosamente controlada por nuestras disciplinas, las cuales tienen el poder de retener las recompensas de publicación de los textos no conformes. Éste no es un asunto de estándares, cualquier cosa que entendamos por estándares, sino más bien una cuestión de cuáles estándares y cuáles intereses sirven esos estándares que son aceptados y mantenidos. ¿Qué está excluido por las reglas de conformidad que disciplinan nuestra escritura (y aquello que disciplina los patrones de interacción ante colegas en un departamento)?

Estas cuestiones me llevan de nuevo a la ruptura de mi vida académica y personal. Luego de la muerte de mi padre comencé a recibir cartas, dándome el pésame de personas de mi campo de conocimiento que apenas me conocían, lo que me recordó que la ruptura entre el mundo académico y el personal es frecuentemente severa. Esto me da una pauta sobre la cuestión del porqué raramente escuchas en la plática de cualquiera sobre su vida personal, en los artículos que se leen en conferencias, y nunca ves el yo personal mezclado al yo profesional en las páginas de las revistas influyentes, tales como *American Journal of Sociology*, *American Sociological Review*, *American Educational Research Journal*, *Communication Monographs*, *Communication Theory* o *Human Communication Research*. Obviamente, porque hemos estado condicionados a separar los dominios personales y profesionales de la experiencia. Esa es una parte esencial de nuestra socialización académica. Y, ¿por qué es así? Porque nos ayuda a mantener la ilusión de que el yo académico no ha sido perjudicado por los intereses de lo ordinario, del yo personal. Cuando aislamos la parte académica de lo personal, la voz personal insinúa, como Jane Tompkins observa, “centrada sobre sí misma, indulgente consigo y poco profesional” (1989: 122), donde la voz académica es exaltada como la voz de la razón, la objetividad

y el rigor. Así, aprendemos a esconder el yo personal detrás de un barniz de desprendimiento académico y teórico, acogiendo una concepción confusa que no tiene influencia, ni lugar, ni significado en nuestro trabajo. Más aún, de hecho es raro encontrar a un académico productivo cuyo trabajo esté desconectado de su historia personal. Si eres miembro de un departamento suficientemente grande, usualmente te das cuenta de que la historia personal está detrás de sus intereses de investigación. Curiosamente pocos de nosotros estudiamos temas tales como abuso infantil, adicción, racismo o aborto.

Pagamos un precio exorbitante produciendo textos que reproducen la ilusión de ser desinteresados y de neutralidad, dejando de lado nuestra voz personal. Nuestro trabajo se lee poco, los estudiantes encuentran nuestros artículos aburridos, los estudiantes de posgrado dicen que nuestros trabajos son desérticos e inaccesibles, los académicos más hechos confiesan que no terminan ni la mitad de lo que comienzan a leer, y el público en general difícilmente sabe que existimos (Richardson, 1994). Claro, hemos racionalizado las respuestas, pero en el fondo de nosotros sabemos que nos gustaría que fuera distinto. Protegemos bien nuestros secretos, escondemos nuestra vergüenza, pero estamos confundidos, los pocos que con pasión continuamos en la teoría y la investigación a nuestros cuarenta, cincuenta o sesenta; cuántos de nosotros hemos perdido la emoción y la vivacidad que tuvimos alguna vez. Hemos visto de cerca la alienación de los trabajos forzados, las caras lívidas de colegas que han cedido, se han rendido y dejaron de interesarse. Ésta es una crisis moral, una epidemia institucional de depresión. Ponemos la otra mejilla callados, pretendiendo que la crisis moral no existe, pero esto no la hace desaparecer.

Es hora de atender más abierta y colectivamente estos problemas. En lugar de esconder el dolor que muchos de nosotros sentimos por la manera en que somos vaciados por la vida intelectual, necesitamos armarnos de valor para decir la verdad sobre “el derrumbe emocional” de una vida de enseñanza e investigación (Tompkins, 1996). Necesitamos encarar la manera en que usamos las prácticas académicas ortodoxas para disciplinar, controlar y perpetuarnos en nuestra tradición, asfixiando la innovación, desmotivando la creatividad, inhibiendo la crítica de nuestras propias convenciones institucionales, haciendo que sea difícil tomar riesgos y separando la vida académica de la vida emocional y espiritual. Sin importar qué tanto nos pueda amenazar el cambio, necesitamos considerar alternativas, diferentes metas, diferentes estilos de

investigación y escritura, diferentes maneras de llevar la conversación entre lo académico y lo personal.

El deseo de poner en conversación lo personal y lo académico, estuvo a la raíz de mi cambio hacia la narrativa personal en la investigación (Bochner, 1994; Bochner, Ellis y Tillmann-Healy, 1997; Ellis, 1995; Ellis y Bochner, 1996), como una alternativa a la ciencia social ortodoxa que he realizado durante los últimos diez años. Las historias solicitan a los lectores *sentir* su verdad y también involucrarse, moral, estética, emocional e intelectualmente (Richardson, 1994). Historias que nos invitan a entrar en otros horizontes de la condición humana, en los cuales ésta se muestra cómica, trágica y absurda, en las cuales las oportunidades sin fin existen para crear una realidad y vivirla (Coles, 1989).

El acercamiento de la narrativa como forma de investigación que yo preconizo, privilegia la historia. En nuestro trabajo (ver, por ejemplo, Ellis y Bochner, 1996) tratamos de producir textos que muestran cómo las personas infringen las convenciones canónicas y las expectativas; cómo excepcionalmente superan la dificultad y sus crisis transformativas; cómo inventan nuevas maneras de hablar cuando las viejas maneras fracasan; cómo tornan las calamidades en dones. Estas historias activan la subjetividad y llaman a una respuesta emocional (Ellis y Bochner, 1992). Historias que son usadas en lugar de ser analizadas, que se dicen y redicen en lugar de ser teorizadas y expuestas. Ellas prometen la compañía del detalle íntimo como sustituto de la soledad y el hecho abstracto, tocando a los lectores donde ellos viven, ofreciendo detalles que se quedan en mente.

Luego de la muerte de mi padre luché por juntar mis mundos, el personal y el académico. Lo había ansiado por mucho tiempo y ahora sentía que no había alternativa. Veinte años antes había realizado estudios de comunicación porque pensaba que podría responder a las profundas y problemáticas cuestiones de cómo vivir una vida llena de sentido, útil y ética. A lo largo del tiempo, estas cuestiones dieron lugar a otras más precisas, más profesionales. Pero cuando escuché con atención, encontré que los estudiantes llegaban con estas mismas preocupaciones. Estaban preocupados por entender la vida que los circundaba. Querían llevar vidas decentes y honorables aún frente a la hipócrita farsa que ya habían experimentado. No tengo respuestas, no obstante, siento la obligación de ayudar a esos estudiantes a resolver las contradicciones morales que sienten, traer sus discursos al discurso público, nombrar los silencios, hacerlos temas discutibles. ¿Qué es la educación sino una intensa explora-

ción, un escrutinio moral de elecciones y dilemas? (Coles, 1989) ¿Qué son los estudios de comunicación (y cualquiera de las ciencias sociales), si sacamos la experiencia emocional de ellos; esquivar las contradicciones morales; actuar como si los deberes, las obligaciones, el deseo y la imaginación estuviesen fuera del campo que estudiamos, porque no pueden ser asidos como datos duros?

Poco después de que publiqué “Teorías e historias” (Bochner, 1994), recibí llamadas y cartas de colegas que se sintieron concernidos, que querían saber si realmente me oponía a la teoría (que si me había vuelto loco). Traté de explicar que no oponía historia a teorías; simplemente quería dar un espacio para apreciar el valor y usos de las historias. Y éste es un buen lugar para revisar esa explicación.

Lo que quiero decir ahora es que no hay nada más teórico que una historia. La división entre teoría e historia es falsa y no lo es. Es falsa cuando la teoría es entendida en los términos que usé antes en este artículo: objetiva, científica, desprendida, libre de valoraciones y más allá de la conciencia humana. Descrita así, la teoría está acabada por sí misma, divorciada de sus consecuencias políticas y sus usos. Éste es el sentido de la “teoría dada por buena” que escuché de una colega en un evento, cuando ella observó: “Ha publicado suficiente, pero su trabajo no es teórico”. Éste es también el sentido dado por quienes promueven que el propósito de la investigación en comunicación, un ejemplo representativo es el desarrollo del *middle range* (Burlison, 1992) o las teorías generales de comunicación (Berger, 1991), pero que no toman en cuenta que las maneras en las cuales describir y explicar la realidad son algo diferente que lidiar con ella. Como Rorty pregunta: “¿De qué se trata?”, “¿Qué moral se desprende de nuestro conocimiento de cómo funcionamos nosotros y el resto de la naturaleza?”, o “¿qué hacemos ahora que conocemos las leyes de nuestro propio comportamiento?” (1979: 383). Cuando no nos hacemos este tipo de preguntas, corremos el riesgo de olvidar que teorizar no es una actividad desprovista de contexto y consecuencias. Algunas veces las consecuencias resultan desgraciadas. Consideremos el apuro de las familias de los europeos muertos en julio de 1996 en el vuelo 800 de TWA. Varados por siete días y noches en cuartos de un hotel incómodo, en una ciudad desconocida, frustrados por las versiones cruzadas de la teoría y la experiencia, y desconcertados por la insensibilidad de los oficiales a su trauma emocional, las familias de las víctimas llegaron a su límite. Apresuradamente se llamó a una conferen-

cia de prensa y un portavoz del contingente francés expresó el sentimiento de muchos del grupo: no nos importan sus teorías o el examen de las causas del choque. Queremos los cuerpos e irnos a casa.

Pero no hay división entre la teoría y la historia cuando teorizar se concibe como una actividad social y comunicativa. Esto es lo que quiero significar cuando uso el término *teoría social*. En el mundo de la teoría social nos interesa más la representación y la comunicación. Dejamos de lado la ilusión de la observación trascendental a favor de las posibilidades de diálogo y la colaboración. La teoría social elabora el espacio entre historia y destino. El mundo social es entendido como un mundo de conexiones, contacto y relaciones. Es también un mundo donde las consecuencias, valores, políticas y dilemas morales son abundantes y centrales.

Como seres sociales, vivimos vidas historiadas (Rosenwald y Ochberg, 1992). Nuestras identidades –quiénes somos y qué hacemos–, originadas en relatos que nos han pasado y en las historias que hemos hecho nuestras. En este sentido, las historias constituyen “nuestro medio de ser” (Schafer, 1981). Contar historias es, a la vez, *método* y conocimiento –una práctica social y una manera de decir sobre nuestras vidas (Richardson, 1990). En tanto que práctica académica, el acercamiento a la investigación narrativa que yo uso, cambia la actividad de teorización por un proceso de pensamiento *sobre*, a un proceso de pensamiento *con* (Frank, 1995). La teoría se reúne con la historia cuando pensamos *con* la historia, en lugar de pensar sobre ella. Como Arthur Frank lo señala: “[...] Pensar en la historia es reducirla a un contenido y luego a analizar el contenido[...]. Pensar con la historia es experimentar el efecto en la vida propia y encontrar en ese efecto una cierta verdad de la vida propia (1995: 23)”.

Sin embargo, nosotros no convertimos la historia en datos para probar las proposiciones teóricas. En lugar de eso, conectamos la teoría y la historia cuando pensamos en una historia, cuando tratamos de estar con ella, permitiéndonos resonar con los dilemas morales que plantea, entendiendo sus ambigüedades, examinando sus contradicciones, sintiendo sus matices, permitiéndonos ser parte de la historia (Ellis, 1995). Pensamos con la historia desde los marcos de nuestra propia vida. Nos preguntamos en qué clase de personas nos convertimos cuando tomamos una historia y consideramos qué uso darle para nuestros propósitos, hacia qué direcciones nos dirigen y a qué compromisos morales nos compelen (Coles, 1989).

Quienes escriben relatos éticos se preguntan si es tiempo de terminar la narración, pero uno no está seguro de haber logrado el cometido; no trates de explicar, simplemente comienza otra narración (Frank, 1995). Es por eso que termino con otra historia, una historia sobre el envejecimiento contada por Gregory Bateson (1979: 13).

Un hombre quería saber sobre la mente, no buscando en la naturaleza, sino en su enorme y propia computadora privada. Le preguntó (sin duda en su mejor Fortran): “¿computas que alguna vez pensarás como un ser humano?”. La máquina se puso a trabajar y respondió en una hoja de papel como ellas acostumbran. El hombre fue por la respuesta y encontró las siguientes palabras escritas claramente. “ESO ME RECUERDA UNA HISTORIA”.

Bibliografía

- Apter, T. (1996). Expert witness. Who control's the psychologist's narrative. En Josselson, R. (Ed.), *Ethics and process in the narrative study of lives*. Estados Unidos de América: Sage.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. Estados Unidos de América: Dutton.
- Becker, H. (1994). 'FOUR PER ACACIA': Conceptualizing coincidence. *Sociological Quarterly*, (35), 183-194.
- Becker, E. (1973). *The denial of death*. Estados Unidos de América: Free Press.
- Berger, C. (1991). Communication theories and other curios. *Communication Monographs*, (58), 101-113.
- Bochner, A., Ellis, C. y Tillmann-Healy, L. (1997). Relationship as stories. En Duck, S. (Ed.), *Handbook of personal relationships*. Estados Unidos de América: John Wiley.
- Bochner, A. (1994). Perspectives on inquiry II: Theories and stories. En Knapp, M. y Miller, G. (Eds.), *Handbook of interpersonal communication*. Estados Unidos de América: Sage.
- Brill, A. (Ed.) (1938). *The basic writings of Sigmund Freud*. Estados Unidos de América: Radom House.
- Burleson, B. (1992). Taking communication seriously. *Communication Monographs*, (59), 79-86.

- Carr, D. (1986). *Time, Narrative, and History*. Estados Unidos de América: Indiana University Press.
- Coles, R. (1989). *The call of stories: Teaching and the moral imagination*. Estados Unidos de América: Houghton Mifflin.
- Crites, S. (1986). Story time: Recollecting the past and projecting the future. En Sarbin, T. (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. Estados Unidos de América: Praeger.
- Denzin, N. (1997). Whose sociology is it? Comment on Huber. *American Journal of Sociology*, (102), 1416-1423.
- Denzin, N. (1992). *Symbolic interactionism and cultural studies*. Estados Unidos de América: Blackwell.
- Ellis, C. y Bochner, A. (Eds.). (1996). *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing*. Estados Unidos de América: Altamira.
- Ellis, C. (1995). *Final negotiations: A story of love, loss, and chronic illness*. Estados Unidos de América: Temple University Press.
- Ellis, C. y Bochner, A. (1992). Telling and performing personal stories: The constraints of choice in abortion. En Ellis, C. y Flaherty, M. (Eds.), *Investigating subjectivity: Research on lived experience*. Estados Unidos de América: Sage.
- Frank, A. (1995). *The wounded storyteller: Body, illness, and ethics*. Estados Unidos de América: University of Chicago Press.
- Gergen, K. (1982). *Towards transformation in social knowledge*. Estados Unidos de América: Springer-Verlag.
- Gornick, V. (1996). *Approaching eye level*. Estados Unidos de América: Beacon.
- Hacking, I. (1995). *Rewriting the soul: Multiple personality and the sciences of memory*. Estados Unidos de América: Princeton University Press.
- Heilbrun, C. (1997). *The last gift of time: Life beyond sixty*. Estados Unidos de América: Dial.
- Henry, J. (1973). *Pathways to madness*. Estados Unidos de América: Vintage.
- Huber, J. (1995). Institutional perspectives on sociology. *American Journal of Sociology*, (101), 194-216.
- Huber, J. y Mirowsky, J. (1997). Of fact and fables: Reply to Denzin. *American Journal of Sociology*, (102), 1423-1429.
- Jackson, M. (1995). *At home in the world*. Estados Unidos de América: Duke University Press.

- Jackson, M. (1989). *Paths toward a clearing: Radical empiricism and ethnographic inquiry*. Estados Unidos de América: Indiana University Press.
- Kierkegaard, S. (1959). *Either/Or. Vol. 1*. Estados Unidos de América: Princeton University Press.
- Krieger, S. (1997). *The family silver: Essays on relationships among women*. Estados Unidos de América: University of California Press.
- Krieger, S. (1991). *Social science and the self: Personal essays on an art form*. Estados Unidos de América: Rutgers University Press.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Estados Unidos de América: University of Chicago Press.
- Laing, R. (1982). *The voice of experience*. Estados Unidos de América: Pantheon.
- Laing, R. (1969). *The politics of the family and other essays*. Estados Unidos de América: Random House.
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue: A study in moral Theory*. Estados Unidos de América: University of Notre Dame Press.
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, (67), 137-143.
- Miller, A. (1983). *For your own good: Hidden cruelty in child-rearing and the roots of violence*. Estados Unidos de América: Farrar, Straus, Giroux.
- Phillips, A. (1994). *On Flirtation*. Estados Unidos de América: Harvard University Press.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play (constructing an academic life)*. Estados Unidos de América: Rutgers University Press.
- Richardson, L. (1994). Writing as method of inquiry. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.), *The handbook of qualitative research*. Estados Unidos de América: Sage.
- Richardson, L. (1990). Narrative and sociology. *Journal of Contemporary Ethnography*, (19), 116-135.
- Rorty, R. (1991). *Essays on Heidegger and others: Philosophical papers (Vol. 2)*. Estados Unidos de América: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of pragmatism (essays 1972-1980)*. Estados Unidos de América: University of Minnesota Press.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Estados Unidos de América: Princeton University Press.
- Rose, D. (1990). *Living the ethnographic life*. Estados Unidos de América: Sage.

- Rosenwald, G. y Ochberg, R. (Eds.). (1992). *Storied lives: The cultural politics of self-understanding*. Estados Unidos de América: Yale University Press.
- Schafer, R. (1981). Narration in the psychoanalytic dialogue. En Mitchell, W. (Ed.), *On narrative*. Estados Unidos de América: University of Chicago Press.
- Tompkins, J. (1996). *A life in school: What the teacher learned*. Estados Unidos de América: Addison-Wesley.
- Tompkins, J. (1989). Me and my shadow. En Kauffman, L. (Ed.), *Gender and theory: Dialogues on feminist criticism*. Estados Unidos de América: Blackwell.

Arthur P. Bochner es profesor de comunicación y co-director del *Institute for Interpretive Human Studies*. Es el co-editor (con Carolyn Ellis) de *Ethnographic Alternatives*, una nueva serie de libros enfocada a la escritura experimental etnográfica y métodos cualitativos. El primer libro de la serie fue *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*. Ha publicado numerosos ensayos e investigaciones monográficas sobre relaciones personales, narrativa personal y filosofía de la comunicación. Estudia actualmente el discurso del envejecimiento, el cuidado a los ancianos y la vida en retrospectiva.



Múltiples reflexiones sobre el abuso sexual infantil: Un argumento para una narración en capas¹

Carol Rambo Ronai

Resumen

Mediante la introspección sociológica sistemática, este trabajo es simultáneamente una observación retrospectiva y participante de la experiencia de haber sido sexualmente abusada cuando era una niña. De la misma manera, es un argumento para mostrar un nuevo formato de escritura: la “narración en capas”. Reconociendo que la sociología es una reflexión personal que el sociólogo crea, la autora ha estructurado la narración en capas para emular la libertad que hay al experimentar el momento. Esto permite a los autoetnógrafos romper con los formatos convencionales de escritura e integrar un pensamiento teórico abstracto, así como una introspección, una experiencia emocional, fantasías, sueños

1 Recuperado de: Rambo, C. (1995). Multiple reflections of child sex abuse: An argument for a layered account. *Journal of Contemporary Ethnography* 23: 395-426. doi:10.1177/089124195023004001

y estadísticas. La autora concluye examinando la intertextualidad expuesta en dos textos: el abuso infantil y un reporte de ciencias sociales.

Si me escondo bien...

Si me escondo bien entre las sábanas enredadas o entre las cobijas de la cama sin tender, por ejemplo, teniendo cuidado de ocultar mi silueta, y si ahí me quedo bien escondida el tiempo suficiente, él podría olvidar todo. Cuando él me pillaba y yo cooperaba, me quitaba la ropa interior y me acomodaba en la cama, mi trasero apoyado en una almohada. Separaba mis piernas fuertemente si era necesario, mientras me sujetaba; colocando su cabeza entre ellas, su barba raspaba el interior de mis muslos desnudos. Su boca entera cubría mi pequeña vulva mientras me lamía y chupaba rítmicamente. Sus ojos café se asomaban entre mis piernas, por debajo de su cabello castaño oscuro ondulado, atento a cada reacción mía. Éstos son los primeros recuerdos que tengo de mi padre.

Soy una sobreviviente de abuso sexual infantil. Soy también socióloga, esposa y amiga, entre otras identidades que se podrían imaginar de una mujer adulta, blanca. Los límites de estas identidades convergen, se disuelven y se separan mientras escribo, por eso me permito usar la “narración en capas” (Ronai, 1992) para transmitir mi historia. La narración en capas es una técnica de relato etnográfica posmoderna que materializa, de un solo golpe, una teoría de la conciencia y un método para la presentación de informes. Éste es un acercamiento posmoderno a la ciencia social que desplaza la autoridad de la ciencia, la tecnología y la tradición (Lyotard, 1988). La forma narrativa tradicional de la ciencia, fuerza un entendimiento particular del mundo en el lector, haciéndose pasar por *la* comprensión del mundo. La narración en capas ofrece un esbozo impresionista que da a los lectores una diversidad de experiencias en las que ellos pueden llenar los espacios y construir una interpretación de la narrativa del escritor. Los lectores reconstruyen el sujeto, proyectan más de sí mismos en él, sacando del texto más provecho.

Bourdieu (1989) señala, a mi entender, que la sociología surge de la relación dialéctica entre ambos momentos subjetivos y objetivos. Este lenguaje dualista, desafortunadamente refleja “una percepción del sentido común de la realidad social, de la cual la sociología debe librarse” (Bourdieu y Wacquant, 1992: 15). Las narraciones en capas se nutren de diversos puntos de vista que

se presentan al lector como representaciones de experiencias vividas. Estos puntos de vista son usados como conceptos sensibilizadores, los cuales no deben ser cosificados. Esta aparente cualidad dualista de la conciencia, para Bourdieu, sugiere que toda la sociología es una reflexión personal de lo que los sociólogos están creando. Si así es, ¿por qué hemos de imponernos formas de escritura que disfrazan este hecho?

La narración en capas es una forma de escritura diseñada para producir y representar de manera holgada, al lector, el continuo de una experiencia dialéctica, emergiendo de la multitud de voces reflexivas que producen e interpretan simultáneamente un texto. Esta narración está estructurada deliberadamente para asemejarse a lo que Schutz (1970) ha llamado la duración o el flujo de la conciencia que se experimenta en la vida cotidiana. No estoy afirmando que esta experiencia puede ser capturada concretamente o representada con exactitud; más bien, al tratar de imitar la estructura del tiempo, este formato permite a los etnógrafos “salir” de la forma convencional y ampliar los tipos de conocimientos que ellos se autorizan a expresar.

En este artículo haré uso de una introspección sistemática y de la experiencia emocional (Ellis, 1991), así como de diferentes concepciones del yo como sujeto y objeto; de fantasías, del pensamiento teórico abstracto y de las estadísticas, para crear narraciones en capas, para hacer accesible al lector tantas “formas de conocimiento” como sea posible. Usaré asteriscos para indicar un cambio de ámbito temporal/espacial/actitudinal (Ronai, 1992).

* * *

Con su cara presionada contra la superficie transparente del acrílico, mientras da zarpazos con sus sudorosas palmas abiertas, es capaz de ver todo el interior, pero nunca se ha permitido entrar. Ella es repugnante, extraña –una amenaza para la sociedad decente. Contaminaría a toda la gente buena con sus pensamientos y sentimientos extraños. Sólo el silencio puede velar su contaminación. El silencio es tan denso que hasta su vida cotidiana es ardua y laboriosa. En un arrebato de rabia muda, se golpea desesperadamente en la pared, haciéndola sonar, deformándola, odiándose a sí misma. La gente reunida, algunos con cara de burla, otros con cara de preocupación. Las burlas la aterran, confirmando el odio que tiene de sí misma. Las miradas de preocupación la confunden, la devastan: “¿No se dan cuenta que dar esperanzas es la más cruel

de todas las bromas?”. En su angustia encuentra su voz y grita rompiendo la barrera del acrílico, reflejándose en la superficie clara. Segundos antes de que cayera, vislumbra su reflejo por vez primera: no es tan horrible como suponía. Alguien la tomó en sus brazos y la protegió. Ella soy yo.

* * *

A los dos años de edad, mi madre fue diagnosticada con retraso mental por un médico. A los 18 años, mi padre fue diagnosticado como un psicópata sexual por el psiquiatra de la policía. Cuando fui concebida, los vecinos la definieron como una violación. Creo que mi madre fue incitada a tener relaciones sexuales con mi padre de la manera en que todas las mujeres son incitadas a tener relaciones sexuales con un hombre –él le dijo que la amaba. A nadie le importó revisar los antecedentes de mi padre. Mi madre se casó con él porque estaba embarazada, mientras que mi abuela negó públicamente que lo estuviera. Pensando en el futuro de mi madre, mi abuela “esperaba” lo mejor.

Mi abuela rogó a mi madre que no me abortara. Irónicamente, a mi abuela le habían pedido que abortara cuando ella estaba embarazada de mi madre, ya que había tenido problemas de sangrado en su tercer mes de embarazo, periodo en el cual, afirman los biólogos, se forma el pliegue neuronal en el feto. Este pliegue neuronal se diferencia más tarde para llegar a ser el cerebro y la médula espinal. Suponemos que éste fue el origen del daño cerebral de mi madre.

Después de vivir por un año y medio en el mismo pueblo, mi padre robó algo en su lugar de trabajo, un trabajo que mi abuela le había conseguido, y aquello terminó cuando él se orinó en la patrulla de policía durante el interrogatorio. Después de que fue liberado de la cárcel, mi madre, mi padre y yo vagamos de estado en estado, la mayor parte del tiempo sin hogar y de aventón, hasta que tuve casi los ocho años de edad.

* * *

Usándome a mí como sujeto, y la introspección sociológica sistemática como método (Ellis, 1991), intento comunicarme con el lector considerando mi experiencia (Ellis y Flaherty, 1992). Al escribir esto, me reflejo en mi memoria, en mi papel de escritora, en las teorías de abuso sexual, en cualquier aspecto de mi biografía que parezca pertinente para el análisis de mi experiencia de abuso sexual.

La narración en capas no “cosifica lo real”, como Denzin (1992: 21) lo ha sugerido. No es que la afirmación de un particular relato de la experiencia deba ser puesta de relieve más que otros relatos. Todos los relatos son experiencias vividas simultáneamente y, en el instante de su producción, son experiencias inasibles a la comprensión mientras no sean escritas. A partir de esto, logro verbalizar un retrato de esa circunstancia, aceptable para mí. El significado que en el momento intento atribuir, no importa. De hecho, si me pidieran explicar tiempo después lo que significa esa experiencia, su significado habría de cambiar con el tiempo.

Cuando escribo sobre mi mundo social, me codifico a mí misma sobre el papel. Produzco un *yo ad hoc*, a calzón quitado (Garfinkel, 1967), reflejando y cambiando mis palabras de una manera reflexiva. Escribo yo misma, edito yo misma, interactuando con el *yo* que escribí, objetivando, juzgando y reescribiendo en respuesta. Cada vez que escribo o reflexiono, me veo a mí misma como un objeto, mientras que, de manera simultánea, soy un sujeto activo (Blumer, 1969; Mead, 1962). La escritura del sujeto interactúa con el objeto escrito. La escritura del *yo* es ajustada o reescrita como respuesta a los cambios de los diálogos internos del *yo*. El diálogo sobre la escritura del *yo* emerge desde el ser de la audiencia al leer el texto, haciendo un juicio de esa postura, y así, reflexionando sobre esa presentación específica del *yo* (Goffman, 1959).

Una narración en capas no es una manera de retratarme a mí misma como una “heroica etnógrafa”, tal como sugiere Denzin (1992). El formato tradicionalmente jerárquico de los textos de ciencias ahora está nivelado, permitiendo maneras iguales pero diferentes de conocer, así como de contribuir al texto. El análisis estadístico y otras formas de prosa científica tienen lugar junto con la reflexión teórica abstracta, la comprensión emocional y los detalles recordados y contruidos de la vida cotidiana. Este tipo de narración apela a la autoridad de las propias experiencias de los lectores del texto.

El proceso de lectura e interpretación de un texto encarna una cualidad *ad hoc*. Consultando un conjunto de diferentes experiencias a las cuales se incorporará su comprensión, los lectores producirán siempre su propio texto con su propia lectura. Estos diálogos internos de los lectores se ven afectados al considerar mis propias palabras. Así, la narración que produzco en el papel, interactúa con los *yos* de los lectores.

Mi postura es ésta: si me estoy comunicando de *yo* a *yo* con los lectores a través de textos escritos –y si considero que la estructura del *yo* o, si se quiere,

de la vida mental, por no ser una experiencia lineal sino una fragmentada, auto-ajustándose, como dice Bourdieu (1989), y como una legión de otros teóricos anteriores a él lo han sugerido-, entonces, ¿por qué los textos deberían limitarse a un formato lineal? Sería interesante hacer coincidir la forma de pensar de las personas con la forma en que los sociólogos presentan su tema de estudio. Sería útil establecer una norma en la sociología, un formato de escritura alternativo basándose en la experiencia personal y la vida emocional, y que fuese aceptable de la misma manera que los métodos tradicionales de recolección de datos.

* * *

Mi padre hizo “eso” conmigo, a veces cada noche durante meses; a menos que estuviésemos pidiendo un aventón o él estuviera, de oficio, dos meses en la cárcel; por robo, exhibicionismo o agresión sexual. A veces, cuando él ponía su boca en mi vulva, era agradable; el orgasmo podría parecer un confuso gesto amoroso de mi padre. De hecho, fue una de las pocas formas de contacto que tuve con él. Hubo pocos mimos y casi ningún contacto físico cuando no fuera para castigarme o torturarme. Pero la mayoría de las veces yo no quería que me hiciera “eso”. Yo no tenía palabras para lo sucedido, sólo “lo” hizo; lamviendo y explorando mi vagina hasta que me doliera, insistiendo en hacerlo hasta que me viniera. Así fue como aprendí a fingir el orgasmo.

También me orinaba en su boca para vengarme. La primera vez fue el chorro directo y flagrante de orina. Yo tenía tres o cuatro años de edad. Vivíamos en la ladera de una montaña, en una casa abandonada. La calidez de la liberación era agradable y natural en el húmedo fervor de su boca. Cuando sintió la orina, me golpeó tres veces con su mano derecha en la cabeza y su mano izquierda clavó mi cuerpo contra la cama. Clavé los talones en el colchón; las rodillas ya estaban hacia arriba, apoyándose para meterse por debajo de él. La torcida mueca de su rostro me dejó ver que no había escapatoria.

Se apoyó con fuerzas contra mí y la cama, y dio un golpe contra la cama mientras gritaba a mi madre: “¡La zorrilla desgraciada se mea en mi boca!”, mientras los ojos azules de mi madre se abrían, tapaba su boca, horrorizada por las consecuencias que sobre ella traería mi crimen. Él escupió al suelo, me amordazó y finalmente me soltó. Su brusco empujón hizo que mi cabeza rebotara con fuerza contra el colchón. ¿Qué le pasa? ¿Piensa que es lindo? Saliendo a la terraza

trasera empujó a mi madre hacia la pared, y dijo: “Es mejor que no lo haga de nuevo”. Mi madre me tomó por los hombros, me sacudió con desesperación y exclamó: “¿Por qué hiciste eso?! ¡No debes hacer eso! ¡No vuelvas a hacerlo! ¡Nunca! Me soltó, caí sobre el colchón y corrió hacia mi padre.

Después de la paliza por haber orinado en su boca, vomité, cuando estaba consciente, durante tres días seguidos. Mi madre empezó a preocuparse. Mi padre decía: “no importa, de todos modos no podemos ir con el doctor. Mírala. Habría demasiadas preguntas. Los trabajadores sociales metiches vendrían y nos molestarían de nuevo”. Sin discutirlo, todos sabíamos que los trabajadores sociales traían malas noticias. Secretamente me gustaba porque traían víveres, pero no había que decirlo a mi padre, lo tomaría como un insulto a su capacidad de proveedor. Además, él odiaba a los trabajadores sociales porque podrían apartarme de la familia. Yo tenía estrictas órdenes de no hablar con ningún extraño. Casi todo el mundo era un extraño.

Poco a poco iba mejorando, y me di cuenta que tenía un arma secreta. Si era cuidadosa, si lo controlaba, si sólo dejaba que saliera un poquito cada vez, podría orinar en su boca. Lo imaginaba tornándose amarillo, más amarillo día con día, como si se acumulara en su sistema, hasta que se enfermara y vomitara sin saber por qué. Si yo tenía suerte, él podría incluso morir.

* * *

James Scott (1985, 1990) ha escrito sobre el concepto de resistencia a la dominación. Sin rebelarse abiertamente y sufriendo repercusiones, tales como palizas, violación u otras sanciones, la clase subordinada usa estrategias como mentir, arrastrar los pies, sabotear, fingir ignorancia y pretender no escuchar. Considero orinar en la boca de mi papá como un gesto de resistencia. Lo odiaba cuando decidí hacerlo, pensaba que era repugnante y estúpido. Era la afirmación de que él no me controlaba totalmente.

* * *

En mayo de 1992, mi padre murió de un tipo extraño de melanoma (un cáncer facial que invadió sus ganglios linfáticos), que se desarrolló como resultado de quedarse sin hogar la mayor parte de su vida, exponiéndose a los elementos por dormir al aire libre. Sigo trabajando con la Administración de Veteranos para

entender qué era lo que estaba mal con mi padre. Su hermana, a quien acabo de conocer, dice que cuando todos eran niños, fueron severamente golpeados por su padre, y mi padre obtuvo la peor parte. No tengo ninguna simpatía por él. Orinar en su boca no lo mató, pero las toxinas que contrajo por su forma de vida, al final, sí lo hicieron.

* * *

Muchas personas me dijeron que no hablara sobre estas experiencias. Y cuando sugerí mis propias experiencias de abuso sexual infantil como un tema de investigación, un sociólogo me aconsejó investigarlo como tema general y usar mi propia historia como una de mis entrevistas. En otras palabras, él me dijo que integrara el abuso a los demás datos. ¿Por qué?, pregunté. “Debido a que, si se supiera, podrías dañar tu carrera profesional, y tu trabajo podría no ser tomado en serio”, fue su respuesta. Otros sociólogos tuvieron respuestas similares, que no usara mi propio caso en los datos. ¿Esto implica que hay algo intrínsecamente malo en mí porque he sido parte de esa experiencia? ¿Debo ocultarlo?

Riemer (1977: 467) ha afirmado:

Los investigadores de las ciencias sociales con demasiada frecuencia dejan “a la mano” el conocimiento y la experiencia que sólo ellos poseen en la ingeniería de sus empresas de investigación. A menudo ignoran o tratan como secundarias sus propias biografías, experiencias de vida y situaciones familiares, cuando éstos pueden ser muy oportunos como fuentes importantes de ideas y datos de investigación.

Desde cierto punto de vista, tengo acceso a experiencias de “primera mano”. Y los estudios demuestran que no soy la única. Finkelhor (1979) encontró en un estudio de universidades de ciencias sociales, que 19% de mujeres menores de 16 años habían participado en experiencias sexuales con forcejeos y amenazas; otros reportaron que 20% en diversas poblaciones (Sorrenti-Little, Bagley, Robertson, 1984); 22% (Bagley y Ramsey, 1986; Fromuth, 1986), 24% (Bagley y Young, 1988), 38% (Russell, 1983) y 45% (Wyatt, 1985).

* * *

Cierto año en Pensilvania heredamos a Lady, la perra de un cazador que vivía sobre una colina. No tenía más de cuatro años de edad. Lady tenía ocho cachorros que eran una fuente de aprendizaje y alegría para mí. Mi padre apodó a uno de ellos “Cabeza de nudo”, porque tenía una protuberancia en la frente. “Cabeza de nudo” parecía haber sido rechazado por su madre, ya que siempre se quedaba al margen de sus cuidados. Un día, tomé a uno de los cachorros del pezón de su madre y puse a “Cabeza de nudo” en su lugar para que pudiera alimentarse. Debido a que no podía encontrar el pezón, el otro cachorro se abrió camino con la nariz para regresar a alimentarse. “Cabeza de nudo” era más pequeño que el resto y yo estaba preocupada, así que traté de acomodarlo de nuevo para que se alimentara.

* * *

Es tonto estar tan profundamente avergonzada por lo que me sucedió, pero puedo vomitar al recordar las emociones que sentía. Si me enfoco dentro de mí, puedo sentir las náuseas como un verdadero fluido justo en el centro de mis entrañas. He tenido que parar, tomar un respiro profundo para obligarme a seguir. Permitirme este descanso para recuperar mi compostura es una indulgencia que podré aceptar, pero más tarde, sospecho que me estoy alejando del clímax de la historia. Tengo que recuperar el aliento; mi pecho está cerrándose involuntariamente. No me puedo enfocar hacia mi interior para describir esto, empeoro. Mis náuseas se convierten en una caliente y agria bilis que siento en el fondo de mi garganta. Debo racionalizar por esa niña que era y perdonarla porque tenía cuatro años cuando esto pasó. Espero que ningún adulto me culpe por esto, pero independientemente de ello, sí siento la carga. Me siento vulnerable al odiarme porque el peso que siento es la carga de mi propio juicio sobre mí misma.

* * *

Mi padre se acercó a ver lo que yo estaba haciendo. Me dijo que dejara en paz al cachorro y que dejara que “Cabeza de nudo” chupara el sexo de Lady. Cuando miré, ya había hecho como un chichón entre las patas de la madre, que era más grande que un pezón, parecía que podía caber en la boca del cachorro. “Él hará sentir bien a Lady”, dijo mi padre. “Después de todo, ella está amamantando

a todos los demás cachorros, y eso es mucho trabajo. ¿Acaso ella no merece también sentirse bien?”. Confundida, yo no quería hacer esto. Mi padre me golpeó dolorosamente en el brazo con sus nudillos. “Sigue adelante”, dijo. Así que apunté a “Cabeza de nudo” entre las patas de su madre, y evidentemente, lo encontró y empezó a mamar. Lady apartó al cachorro y dejó de amamantar. Cuando mi padre me dijo que pusiera ahí a “Cabeza de nudo”, lo hice. Después de muchas repeticiones, Lady se cansó y se resignó a que lo hiciera. Le pregunté a mi padre: “¿Y si se hace pipí en su boca?, ¿no morirá?, ¿no necesita leche?” Él asintió y explicó que Lady sentiría bien, que estaría agradecida y a “Cabeza de nudo” le tocaría alimentarse una próxima vez.

* * *

Estoy tan avergonzada que tengo la sensación de estar mintiendo mientras escribo. Todo lo que acabo de reportar es cierto, pero estoy dejando de lado detalles importantes. Mi padre y yo estábamos molestando a esta perra juntos como una actividad familiar. Él era feliz conmigo, y yo estaba feliz de que él estuviera contento. Sentí camaradería con él, su crianza, su calor y el gusto por la atención que estaba recibiendo. Pero Lady estaba abrumada. Con todos estos cachorros y dos humanos desagradables, no había nada que pudiera hacer porque persistimos en nuestro objetivo. Lo justificaba imaginando que la succión que hacía “Cabeza de nudo” haría bien a Lady, porque después de todo, cuando mi padre me lo hacía sin usar la fuerza, era agradable.

* * *

¿Sigo mintiendo? Reflexiono, releo mis palabras y me pregunto si la mentira es una palabra precisa para la negación, la capa de azúcar que cubre mientras trato de escribir esto. Mi padre y yo nos comprometimos en el mal, yo lo sabía, lo probé, me gustó. Se trataba de poder. Estaba siendo inducida al lado oscuro por un camino directo al infierno, adornado de emociones cómodas y positivas; además de estar cultivando el gusto por el sadismo. Estaba echando un vistazo dentro de la mente de mi papá y encontré una manera de entenderlo, de encajar para estar cómoda con lo que vi; a ser como él. Pensé que era divertido, el cachorro chupaba el “pipí” de su madre, al igual que mi padre me chupó el mío. Me reí con mi padre, deleitándome con él de lo que estábamos

haciendo con estos animales. Estos perros harían lo que les dijéramos y eso me gustaba. Nosotros los forzábamos. Tenía la edad suficiente para extrapolar lo que esto era, lo que era para mi padre cuando él me estaba haciendo “eso”. Él me lo haría y haría que me gustara, porque él tenía el control de mi cuerpo, tanto de mi placer como de mi dolor, sin amenazas, ni represalias. También estaba aprendiendo el orden jerárquico, los mayores lo hacen a los menores, los más listos a los más tontos, y así es cómo uno encuentra su lugar en el esquema de las cosas. Cuanto más uno fuerce a otros a hacer las cosas en contra de su voluntad, e incluso, que disfruten de ello, cuanto más arriba en la cadena de la alimentación se está, más seguro se siente uno de su lugar en el mundo.

* * *

El abuso arrastra a algunas personas a éste: 81% de los pedófilos fueron abusados sexualmente cuando eran niños (Groth, 1978). Brownmiller (1978) ha sugerido que si la supremacía masculina y las familias patriarcales fueran eliminadas, el incesto y otras formas de violación serían eliminadas. Ward (1984) está de acuerdo y ha sugerido que la familia incestuosa es el microcosmos de la ideología de la violación que opera en el macrocosmos de la sociedad. Finkelhor (1979) ha informado que 94% de las niñas y 84% de los niños que son víctimas de abuso sexual, son abusados por los hombres. Hyde (1987) ha llamado a un cambio de toda la sociedad en la definición de una conducta masculina apropiada. Esto debe lograrse a través de un cambio de distribución del poder entre los sexos. Hyde (1987: 79) llegó a la conclusión de que: “si queremos prevenir problemas sexuales, hay que evitar el sexismo, encontrando formas eficaces para redistribuir el poder”. Herman y Hirschman (1977) han abogado por el incremento en la conciencia de las víctimas femeninas, permitiendo a las víctimas de abuso sexual infantil compartir una identidad común y ofrecerse apoyo mutuo. Además, el incesto debe ser una preocupación pública para que las víctimas ya no carguen con el estigma, la culpa y la vergüenza asociados con la experiencia. La conciencia de clase y la conciencia pública son necesarias, porque la cualidad oculta de la actividad es lo que la perpetúa. Si llegara a ser muy común discutir el abuso sexual, sin vergüenza, habría una mayor probabilidad de que los niños salieran adelante cuando les pasara esto. En un estudio de 1,200 estudiantes universitarios (Giarretto, 1982), 26% in-

formó haber estado involucrado en abuso sexual infantil antes de los 13 años y, sin embargo, sólo 6% de las víctimas lo reportó. Giarretto (1982) concluyó que la mayoría de los niños no le dicen a nadie hasta muchos años después; las razones de esto incluyen: temer que van a perder el amor de un miembro de la familia; sentimientos de baja autoestima (es decir, “me lo merezco”); miedo a no ser creído, temor a ser culpado; miedo a dividir a la familia; miedo a hacer enojar a los miembros de la familia; o simplemente estar entrenado para obedecer a los adultos. DeFrancis (1969) encontró que la mayoría de la gente informada sobre el abuso, centrada en el ofensor –35% de la muestra–, quería tanto castigarlo como protegerlo. Otras respuestas incluyen: preocupación por sí mismos, 19%; preocupación por los niños, 14%; por inmovilización, 8%; y por la indiferencia, 6%. Los miedos infantiles sobre las consecuencias de hablar parecen estar bien fundamentadas.

* * *

Se lo dijeron, “no te metas con la tumba”. La niña, al ver que sus padres estaban ocupados, se subió a su triciclo y manejó hacia la lomita en la que habían estado temprano ese día. Tomó un palo y empezó a excavar la tumba de “Cabeza de nudo”. Sabe por experiencia que su mamá y papá no siempre tienen la razón, y este perro podría estar vivo. No la dejaban tocarlo. Efectivamente, el cachorro desenterrado estaba ahora visible y decidió tocarlo. Al principio, ella piensa que está congelado, porque está rígido y frío al sacarlo del agujero. Luego se deja caer y se queda mirándolo. Ella asimila el impacto de la muerte. Él nunca, nunca se moverá de nuevo, no importa lo que ella haga. Sabe que su maldad mató al pequeño, inocente, cariñoso; a la antes cálida cosa que ella amaba. Una sensación de horror, ella toma la decisión consciente de no sentirla, no puede sentir esto, pero no sabe cómo escapar de la sensación. Sabe que lo mató. Y se queda mirando. Lo mira fijamente. Piensa que su padre mató a Lady deliberadamente, al castigarla, dejándola afuera a temperaturas bajo cero, así con sus mandíbulas cerradas congeladas. Y ahora la camada no podía ser amamantada. “Cabeza de nudo” siempre fue débil y necesitaba de cuidados especiales. Ella no se aseguró de que le dieran de comer porque tenía miedo de su padre, en cambio, era feliz porque a su padre le gustaba lo que estaba haciendo a los perros. No podía permitirse llorar. No tenía derecho a sentir lástima de sí misma porque sabía que era tan mala como su padre. Ella era,

después de todo, su hija, su perrita, por así decirlo. Y entendió, en un momento horrible, que tal vez ella misma podría estar muerta también.

* * *

Su padre “jugaba” con ella. Le ponía una almohada sobre su cara y presionaba con fuerza hacia abajo. Él le dijo a su madre que estaban jugando a las escondidas; que era un juego de verdad, pero su madre no le creyó. Presionó la almohada sobre su cara para ver cuánto tiempo podría ella permanecer allí sin respirar, a veces, midiéndolo con su reloj. Le decía que parecía un bebé cuando lloraba. Llorar no estaba permitido. Cuando ella intentaba luchar, siempre recibía golpes. Ella aprendió a (1) tomar una respiración profunda antes de ser presionada por la almohada, (2) tratar de poner su cabeza de tal forma que hiciera una bolsa de aire, (3) no permitir que la viera respirar, y (4) permanecer completamente inmóvil, sin darle pista alguna sobre lo cerca que estaba de quedarse sin aire. De esa manera, él se preocuparía y levantaría la almohada antes.

* * *

Yo estaba con ellos en el puente de Mississippi mientras esperaban el ferrocarril. Me puse de puntitas tratando de ver. Mi padre me preguntó si quería ver y le dije que sí con la cabeza, sin saber su intención. Me levantó y me colgó en el puente de los tobillos. Mi grito calló lejos, hacia el agua. Él soltó una mano y se aferró a un tobillo con la cabeza inclinada hacia atrás, rugiendo con una alegría maléfica. Mi madre se murió de miedo de que me fuera a soltar. Al darme cuenta de que estaba empeorando la situación, dejé de luchar. Sin dejar de reír, él me arrastró y me soltó en el suelo. Vomité. Él se rio más fuerte. Me culpé por esto. Yo sabía que era mejor no pedirle ningún favor.

* * *

Ellos podrían matarme si no tenía cuidado. Mi padre, a causa de los “juegos”, y mi madre porque no era muy inteligente. “Cabeza de nudo” me enseñó mucho. Nadie me cuidaba.

* * *

La mayor parte de mi vida he anhelado que alguien cuide de mí, que me ame, me rescate, me nutra, me haga su hija, haga que todo esté bien. Mi matrimonio casi termina porque yo no era feliz y culpaba a mi marido por ello. Más tarde me di cuenta de que la mayoría de la gente se sentía vacía de alguna manera. Eché la culpa a otros por mi infelicidad, hasta que dejé de esperar que alguien exterior a mí pudiera hacerme feliz. Siempre tuve que cuidarme a mí misma y tuve que hacer la transición entre esperar la atención proveniente de los demás hacia cuidarme a mí misma. Todo lo que estaba haciendo era mantenerme “a flote” hasta que llegara la persona “adecuada”. Yo sabía lo que significaba protegerme a mí misma, pues nunca nadie me había protegido. Nunca consideré la posibilidad de que en verdad estaba bien que fuera esperado y positivo el cuidarme a mí misma. Fue una larga búsqueda antes de que me permitiera hacerlo. Con la baja autoestima que el abuso produce, esperar que las víctimas puedan cuidarse a sí mismas es como esperar que un niño perdido pueda encontrar su propio camino a casa. En raras ocasiones todavía me siento extraña. A veces me siento desgarrada, como si alguien más debiera hacerlo por mí; otras me siento tonta, como si el vocabulario de “cuidarme a mí misma” fuera una forma de auto indulgencia.

* * *

Reflexiono sobre lo que escribí anteriormente y me veo a mí repitiendo la literatura psicológica sobre la recuperación; me siento como un loro. Sin embargo, las tramas son útiles, encajan en mi experiencia. Pero si me dejo reflejar, entro en el meollo de la jerga, charlatanería psicológica, ¿no es esto una oleada de palabras?, ¿no es una ruptura absurda? Si me desenmascaro y me deconstruyo demasiado, se siente como en el centro de una cebolla, como si no hubiera nada ahí.

“Cabeza de nudo” me sigue persiguiendo. Sabía que esos sentimientos que experimenté con mi padre estaban equivocados porque mi cachorro estaba en frente de mí –muerto–. La conexión fue directa. No puedo decir que nunca me entregué en una vena sádica siendo niña, porque estoy segura de que lo hice. Pero siempre llevo la memoria de lo que pasó con esos perros y la responsabilidad de la muerte de “Cabeza de nudo”. Odio a mi padre por la instalación de este potencial de mal en mí. Cuando la gente me dice que ellos no entienden el sadismo o masoquismo, silenciosamente les contesto: “Yo sí”. Mi entendimiento está en un nivel emocional que trasciende mi capacidad

para describirlo. Hay que tenerlo en cuenta. No puedo dejar que eche raíz, florezca y se convierta en mí.

* * *

Todo lo que volví a leer en estos pasajes concuerda en gran medida con la literatura sobre los típicos pensamientos y emociones de una sobreviviente de abuso sexual infantil. Nos sentimos monstruos debido a la baja autoestima, y porque sabemos que tenemos experiencias que otras personas no entienden y no quieren escuchar. Uno de los principales objetivos de la terapia es la erradicación de la culpa. Fui con un consejero de servicios de salud y rehabilitación cuando tenía 15. Él me metió en la universidad a los 16 años y aumentó mi autoestima. Pero seguía tratando de quitarme la camisa y persiguiéndome por toda su oficina. Más tarde, después de que le dije a mi novio de 23 años lo que estaba pasando, el consejero nos dijo a los dos: “Caramba, espero no haberle hecho más daño. Ella parecía tan diferente”.

* * *

La gente descarta este tipo de experiencias como anormales, pero sospecho que es más común de lo que la mayoría admite. En la superficie, toda mi historia indica que yo era un objetivo para este tipo de abuso. Cuando estaba en cuarto grado y viviendo con mi abuela, un hombre se detuvo a mi lado en la calle, y masturbándose me dijo: “Oye, chiquita, ¿quieres dar un paseo?”; rio estridentemente y se marchó. Me culpaba a mí misma porque mis *shorts* estaban demasiado cortos, y además, porque debe haber algo en mí que permita a los hombres “saber lo que era” (estaba convencida de que yo era algo innombrable, sexual y aberrante). Entre los 12 y 14 años tuve un problema con un vecino que miraba furtivamente por mis ventanas. La policía no podía hacer nada porque no lo habían capturado *in fraganti*. Después de mucha resistencia personal (tablas con clavos enterrados en el suelo, letreros en la ventana con “no mire furtivamente”), me hice amiga del policía, quien acosó al hombre hasta que dejó de hacerlo. También cuando tenía 14 años, un hombre en una motocicleta se detuvo a un lado de la carretera, se desabrochó el abrigo, tomó su pene en la mano y empezó a masturbarse; un vecino llamó a la policía y lo atraparon. Cuando tenía 16 años, y recién empezaba la universidad, caminan-

do a la parada del autobús, dos hombres en un *Trans Am* blanco me jalaron y me metieron en su coche. Debido a que era una estudiante de la carrera de arte, yo traía todo el tiempo una navaja de precisión. Fui capaz de saltar del coche en movimiento, en medio de un crucero muy transitado.

Se entiende comúnmente que el abuso sexual puede preparar a una chica ante futuras victimizaciones (Bass y Thornton, 1983). Con todo, inclusive si alguien me culpaba –por decirlo suavemente– de que yo era más susceptible que la mujer promedio de padecer estos incidentes, no hay manera en que sea capaz de considerarme responsable de estas agresiones. Al discutir estas historias con otras mujeres, descubro que algunas tienen experiencias similares, tan horribles como las mías y muy numerosas. Sin embargo, no se pone suficiente atención a la frecuencia con la que suceden estos eventos.

* * *

Tuve que dejar de culparme a mí misma por lo que me hicieron cuando no tenía poder, cuando era una niña sin nadie que me defendiera. Tuve que fingir que no me conocía a mí misma e imaginarme que aquella niña de pelo castaño quería sentirse segura y amada. Después, tuve que convencerme de que la niña (¡Oh mi Dios, una niña!) merecía ser amada como todos los demás. ¿Qué puede hacer o ser cualquier niño para merecer tanto así? Yo tuve suerte. En el camino tuve maestros que me decían eso. Mi supervivencia significa que tengo que hacerme cargo de mí misma y ponerme en una posición desde la cual pueda dar como mis maestros me dieron a mí. En pocas palabras, si me defino como si hubiera tomado un curso intensivo de empatía, puedo replantear mis experiencias, tal como si hubiera recibido algo positivo de ellas.

Separé mi infancia de mí misma el tiempo suficiente para verme a la distancia como un objeto, una niña. Una vez que me codifiqué como niña, e hice todas las concesiones que normalmente hago a los niños, decidí que estaba bien hablar a favor de mí y defenderme. El niño es parte del adulto. Todas esas cosas me pasaron, pero al contrario de las reacciones que tuve (*shocks*, vergüenza, revolución), no me hacen indigna de la consideración que otros seres humanos sí reciben. Que este concepto no sea evidente para todo el mundo, perpetúa el abuso. Los niños y adultos de todas partes están avergonzados guardando silencio sobre sus abusos, ya que nuestra cultura no tiene forma de encuadrar amablemente esta experiencia.

La literatura sobre recuperación representa la ira como “la columna vertebral de la curación” (Davis, 1990). La ira, cuando se centra en aquellos que eran abusivos y fallaron en proteger al infante, puede ser canalizada como fuerza de curación creativa. Un ejercicio en el libro de Davis, como mi propia experiencia anterior, sugiere imaginar a otro niño víctima de abuso. ¿Qué le dirías a ese niño?, ¿qué le harías a ese abusador? Este ejercicio evoca inicialmente la ira en el tema y una respuesta para el otro imaginado. Después de todo, se les pide a los entrevistados que se imaginen a sí mismos como niños y transfieran todas esas emociones de protección hacia sí mismos. En lugar de reducir la ira al interior y odiarse a sí mismos, tienen como objetivo la ira direccionada al destino adecuado. Las víctimas aprenden a cuidar de sí mismas siendo sus propios criadores y defensores. Una vez que se da este paso, pueden replantear sus autodefiniciones de las personas que vale la pena defender. Dejan de ser víctimas porque se aprecian a sí mismas suficientemente como para resistir a nuevos intentos de quien quiera tomar ventaja de ellas.

* * *

Estoy viendo a Oprah Winfrey en la televisión, presionando una almohada contra mi pecho, apretándola irracionalmente, llorando, aunque contenta de estar sola. Una mujer rubia está contando una historia sobre cómo su padre la forzó a practicar sexo oral con él cuando era pequeña. Siempre que sus hijas se portaban mal, él las llevaba al sótano, cerraba la puerta con seguro y le decía a la mamá que estaban teniendo una buena plática. Estas charlas duraban horas. Ella tenía que chupar su pene cuando se portaba mal. Pero eso no era suficiente. El bastardo le apretaba la nariz mientras lo hacía y la forzaba a tragar todo su semen. Ella dice que a veces despierta con espasmos cuando sueña que le pasa esto.

Las lágrimas están corriendo sobre mi cara, estoy apretando mis dientes imaginando que estoy en el sótano con ellos. Mi rabia está ahí conmigo también, una rabia tan grande que me llena de una indignación y fuerza sobrehumana. Empiezo a golpear al bastardo. Él trata de pelear, pero su causa no es justa. Cada golpe que doy quiebra huesos, remueve carne, destroza su apariencia permanentemente. Lo tiro al piso y lo pateo mientras está tirado. Esta parte es importante; él sigue recibiendo su castigo aun cuando ya no puede

hacer nada. Yo sé que si le doy otro golpe, seguramente morirá. Este golpe va por esta chica, es un gran gesto pretencioso. La fantasía está arruinada. Sé que ella no lo haría. La mujer adulta que es ahora podría matarlo, pero la niña de aquel entonces no lo haría. Él es su padre, ella lo necesita. Ésa es la paradoja.

* * *

Recuerdo a mi padre mostrándome su pene, tratando de hacerme tocarlo. Recuerdo a mi madre asintiendo el gesto, y diciendo que no fuera infantil, que no me dolería. Lo toco rápido y me escabullo aún más rápido. Mi padre reía y me preguntaba si lo besaría. Me negaba con la cabeza, vigorosamente. No lo haría. Sabía que si lamía a una chica, también sería posible lamer a un chico. Besar lo sería tan sólo el inicio de una nueva obligación. Mi padre le pedía a mi madre besarlo, para infundirme confianza. Y lo hacía. Le pedía que lo lamiera y lo hacía. Él logró que se lo chupara y yo salí del cuarto. Me di cuenta que iban a fornicar y yo no quería ser arrastrada a ello otra vez.

Cinco minutos después, mi padre estaba riendo a carcajadas. Mi madre salió corriendo de la habitación con una mirada extraña en su cara, con lágrimas, callando. Fue hasta la parte trasera de la terraza, escupió y vomitó sobre la barandilla. Mi padre apareció en el pasillo, flaco, desnudo y repulsivo, riendo, incluso más fuerte ante sus náuseas. El bastardo evidentemente eyaculó en su boca sin que ella lo esperase. Ella lo alcanzó en el pórtico y, con los puños cerrados, le dio unos puñetazos, arriba y abajo como una niña haciendo berrinche. Fue la primera vez que la vi golpearlo. Él estaba doblado de risa, las lágrimas rodaban por su cara. Ella lloró y gritó que no volviera a hacer eso, y que nunca me lo hiciera a mí tampoco. Sabía lo que tramaba y me sorprendía que ella no se hubiera dado cuenta antes, cuando ella comenzó. Aun así yo estaba agradecida de que ella tomara mi lugar para los “besos”. Esta escena fue el primer indicio de que ella no estaba mentalmente bien.

* * *

Algunos estudiosos intentan categorizar el abuso sexual según su gravedad, basados en los niveles de intrusión, duración, trauma y la relación entre la víctima y el delincuente (Kempe, 1984; Summit y Kryso, 1978). Según ellos, debo considerarme afortunada. Mi padre nunca me obligó a realizar sexo oral,

ni llegó a penetrarme con su pene, aunque sé que él quería hacerlo; frecuentemente me tocaba con su dedo para ver si todavía seguía estando demasiado apretada. Esto siempre daba lugar a golpizas; me decía que “me callara”, cuando gritaba y le daba una patada en la cabeza o en el pecho. Me molesta pensar en que mi situación fuese de alguna manera afortunada.

En este balance de los expertos, termino invalidada. Mi experiencia no es tan mala, era él quien me hacía sexo oral a mí. Eso es agradable, no está mal. ¡Mira qué horrible la han pasado otras personas comparadas conmigo!: felaciones forzadas, sexo vaginal, sexo anal; el trauma podría haber sido mucho peor. El problema con este razonamiento es que pareciera que mi madre y padre estuvieran diciéndome otra vez que estoy haciendo un escándalo por nada, que estoy actuando como un bebé grande.

* * *

En la valoración de la incidencia a nivel nacional sobre el abuso y la negligencia infantil, Finkelhor y Hotaling (1984) determinaron que 81% de los casos de incesto ocurrieron sólo por parte del hombre, 11% por la mujer, y 9% por ambos. En los casos en que ambos estaban involucrados, “el abuso se produjo por iniciativa y bajo la dirección del hombre [...] cuando una mujer es la participante en una situación así, es por lo general, sólo observadora o está siendo dirigida por el hombre para participar” (1984: 27).

* * *

Recuerdo a mi padre diciéndole a mi madre: “Si ella fuera niño, tú tendrías que hacerlo con él, pero como es niña, es mi trabajo”. Pero me pregunto si es cierto, ¿por qué tengo que mantenerlo en secreto?

Un par de veces mi madre me hizo sexo oral. Recuerdo a mi padre desafiándola a hacerlo, alegando que él lo hacía mejor. Cuando ella “lo hizo”, tuve un orgasmo más pronto, ya que ella era más suave que mi padre. Yo le dije: “Me gusta más la tuya que la suya”. Ella le gritó a mi padre: “¿Has oído eso? Le gusta más la mía que la tuya”. Ella hizo una mueca y le sacó la lengua. Mi padre se acercó, la sacó del camino y me lo hizo él mismo. Cuando no tengo un orgasmo con él, se enoja pero no me golpea. Yo estaba en control de la situación, ya que estaba herido y necesitado de mi aprobación. “¿Quién lo hace

mejor?”, él preguntó, “Ella”, respondí. “¿Por qué?”, me preguntó, “Porque ella lo hace mejor”, le dije.

Mi padre la hizo probar varios días después, con el mismo resultado. Llegó a la conclusión de que estaba mintiendo, que era imposible que ella fuera mejor.

* * *

El desempeño de mi madre era preferible que el de mi padre. Ella no me lastimaba ni me sobre-estimulaba como mi padre lo hacía frecuentemente. Decirle a mi padre que “ella” era mejor, fue también un tipo de estrategia de resistencia. Capté con rapidez que mi aprobación ante su desempeño y mis orgasmos eran importantes para él. Lo mencionaba en ocasiones como una manera de socavar su dominio. Al decir que mi madre era mejor, yo era capaz de amenazarlo en la situación en la que supuestamente no podía ser desafiado.

* * *

Soy responsable del cuidado de mi madre en estos días y me encuentro en un dilema. Estoy enojada por su colaboración, enojada con ella por todas las veces que lo dejó hacer lo que quisiera conmigo, porque se quedó con el bastardo. Por otro lado, ella es deficiente mental. ¿Cómo puedo hacerla responsable si ella no podía distinguir lo bueno de lo malo?

* * *

El verdadero horror reside en este hecho irreconciliable, incomprensible: amo a mi padre y a mi madre.

* * *

Su padre había estado ocupado por varias semanas, así que no lo había visto mucho. Ella estaba en la cocina con su madre cuando él se acercó a ella por detrás y le dijo: “No hemos pasado mucho tiempo juntos últimamente”. Su madre sonrió, secó los platos y dijo: “Eso es cierto. ¿Por qué no se adelantan y pasas un tiempo con ella?”

* * *

Todo ese asunto era tan malditamente “normal” y “natural” en la manera en que se llevaba a cabo. Ningún mal pensamiento, sólo el claro entendimiento de que mi padre no lo había hecho desde hace tiempo y, como recompensa, se le debía permitir que lo hiciera. Mi madre estuvo de acuerdo; yo estuve de acuerdo.

* * *

Escaleras abajo la llevó a la planta que había sido abandonada desde que se mudaron ahí. Había una cama al lado de la escalera, todo ello envuelto en la obscuridad, excepto cuando la luz desde el piso de arriba iluminaba el colchón con un resplandor surrealista. La colocó en el centro de la cama luego de que ella se quitó sus bragas, justo en medio de la luz. Ella se sentía especial, como una verdadera princesa. Él sonrió y puso su cabeza entre sus piernas abiertas. Se había afeitado para ella. De pronto sintió todo a la vez, ser una niña y una mujer. Sabía y entendía la aguda alegría de ser necesaria, lo que una mujer debe sentir al recibir a su marido en la noche de bodas. Su padre “necesitaba” hacerle esto a ella y ella cumplía su mandato, quedando totalmente abierta y disponible para él. A pesar de que poseía un cuerpo de niña, ella reivindicaba el conocimiento de una mujer: terminó satisfaciendo las necesidades del hombre. Se llenaba de amor por él y por su vulnerabilidad masculina. Él sintió el momento también. Ella podía notarlo mirándolo a los ojos. Él era amable con ella y se entregó al placer de la enorme boca envolviéndola.

* * *

Estos recuerdos me enferman. Simultáneamente interfieren con la justicia de mi condición de víctima y me fragilizan al darme cuenta de cómo fui víctima. Ese orgasmo que él me provocó “no estuvo mal”. Para mi padre, eso significaba que me gustaba y no debería quejarme. La niña confundida que era creía que algo andaba mal, porque no siempre me agradaba, porque yo era “sólo un bebé grande”.

* * *

El abuso sexual infantil establece las relaciones entre la víctima y la sociedad. La aplicación de las leyes contra el abuso sexual infantil tiene graves consecuencias, tales como la ruptura de la familia vía la detención de uno o ambos padres (Bagley y King, 1990). La interacción social fluye sin problemas cuando el abuso sexual infantil no se discute, porque es más fácil no tomar medidas. Pocos quieren hablar sobre el abuso sexual infantil; en consecuencia, existe un vocabulario muy limitado sobre el tema. La incongruencia entre lo común de la incidencia y la incapacidad de hablar sobre ello incrementa la monstruosa negación del abuso sexual infantil, pero tal negación es una norma arraigada.

Entre amenazas del abusador o la norma del silencio, ella se queda sin oportunidad de exteriorizar su experiencia en presencia de otros. Como resultado, ésta tiene dificultad para definir el evento. La única definición de la situación que puede sacar es la del significado que el mismo abusador le ofrece. Los intentos de decirlo pueden no ser creídos, y pueden ser subvertidos, al decirle que su tema de conversación es inapropiado. La niña interpreta estas respuestas como si dijeran que ella misma es extraña, diferente o repugnante. Aceptando una definición negativa de sí misma, se lanza en la conspiración y el silencio de sí misma para que otros no se enteren de lo horrible que es, para que continúen amándola y complazcan sus necesidades. Se une a las filas de los desacreditables (Goffman, 1963).

Y si la niña hablara con alguien, las cosas podrían no mejorar. Las personas que reclaman para sí el estatus de víctima de abuso sexual reciben de la sociedad un conjunto problemático de categorías con las cuales definirse. Los discursos existentes dictan a los infantes violados que, como tales, son desviados –marginados sociales–. Ellos no tienen otra alternativa que la de permanecer, a los ojos de la sociedad, en el estado al que se les adscribe.

A primera vista, las víctimas de abuso sexual infantil parecen no tener poder. Carecen de las palabras para construir una identidad alternativa para sí mismas. Su identidad está ligada al abuso porque la sociedad se los dice; por su cuenta, es difícil definirse de otra manera. Pero los sobrevivientes de abuso sexual infantil pueden ser activos y reactivos en su capacidad de controlar las definiciones y condiciones que contribuyen a sus propias identidades.

Mi recuperación ha requerido una serie de ejercicios de replanteamiento, como se revela en este texto. Anteriormente, escribí sobre verme a mí misma como una niña, imaginándome defendiendo a una mujer en la televisión, y reflexionando sobre mí misma como escritora. Todos estos (y otros) puntos

de vista, contribuyen a la formación de mí misma y mi texto. A través de múltiples reflexiones desde diversos puntos de vista, estoy armada con discursos alternativos para definirme. Pero cada punto de vista es impuro.

El entendimiento no es algo digital o linealmente adquirido, como reiniciar una computadora e instalar un nuevo programa. La sociedad está dialécticamente interiorizada y vehiculada a través de la “práctica” (Bourdieu, 1989). Al reflexionar sobre mí misma, trato de sacar esos “seres de la práctica”, algunos de los cuales rechazo rotundamente por un momento, o bien, interiorizo para su uso posterior. Éste es un proceso continuo y constante.

Cuando se construye uno mismo, la tensión entre el ser y el observarse a uno mismo como un objeto es una contradicción irreconciliable. Nunca puedo conseguir estar fuera de mí misma para percibirme por completo como un objeto, ni puedo existir sin reflexionar sobre mí misma como creo que los otros me perciben. Este anhelo de existir en un estado absoluto de ser, sin reflexión, y al mismo tiempo atraparse a sí mismo haciéndolo, dice Sartre (1952), es la fuente del dualismo sujeto/objeto. Al practicar conmigo misma, a través de mi texto, me sirvo de todos mis recursos para constituirme como un sujeto frente al lector. Múltiples perspectivas permiten al lector “practicar” áreas del mundo social que normalmente son silenciadas. Al participar en mi experiencia, uno ve “toda la aventura humana, y por más individual que parezca, implica a toda la humanidad” (Sartre, 1952: 588).

* * *

Hay mucha experimentación en la etnografía posmoderna. Por ejemplo, Schneider (1991: 303) ha afirmado:

El formato de la escritura resuelve muchos de los problemas de los ensayos y artículos académicos convencionales: no privilegia al autor omnisciente y reduce el predominio de la voz analítica; lo que hace que sea más fácil comunicar la emoción, el estado de ánimo y los “hechos”. Se reconoce abiertamente en lugar de tratar de ocultar o disculparse, el carácter construido de los datos científicos sociales.

Richardson y Lockridge (1991) han utilizado el formato de una representación teatral entretejida con poesía; esto les permitió cambiar la configuración

e informar sobre varios monólogos internos y externos. Hicieron hincapié en que no podemos “escribir desde el interior de las cabezas de nadie más que de la de nosotros mismos sin perder credibilidad como etnógrafos. Sólo podemos escribir relatos (1991: 338)”. Ellis y Bochner (1992) han utilizado el formato narrativo de una representación teatral para transmitir su experiencia de haber tomado una decisión sobre el aborto. Afirmaron: “El acto de contar una historia personal es una forma de dar voz a las experiencias que se mantienen en secreto” (1992: 79). Construimos un puente en el golfo entre la vida pública y privada, cuando hacemos accesibles los detalles íntimos de nuestras vidas en el discurso público. Ofrezco la narración en capas como una forma alternativa de escritura que es aún más liberadora que un guion, una obra de teatro, un *performance* o un poema. Estas formas anteriores también podrían incorporarse en la narración en capas. El escritor, habiéndose embarcado en la composición de la pieza, no estaría obligado a escribir constantemente toda la obra como un poema, una representación o así sucesivamente. Tal como está, las piezas más experimentales irrumpen de todos modos en su forma elegida, aunque sólo sea para explicar las técnicas a otro sociólogo.

Richardson (1992) incumplió las expectativas de escritura sociológica al presentar una entrevista de 36 páginas de una madre soltera en un poema de tres páginas. Ella informó que hubo consecuencias inesperadas en su sentido del *yo*. Por otra parte, afirmó (1992: 126): “Al quebrantar las normas de producción y difusión sociológica, he sentido el poder de esas normas, su papel en la represión de la experiencia vivida, y la alegría de escribir sociología no enajenada”. Las reacciones negativas incluían impugnar la validez del poema, exponer los materiales de larga duración y hablar directamente de su tema.

Agger (1989) ha reportado que el típico formato de un artículo sociológico se utiliza para apelar a la validez científica. Técnicas como citar a la autoridad o desplegar una metodología, convencen al lector de que están compartiendo una visión no distorsionada de la realidad. Agger (1989: 1) argumentó, en consecuencia, que “el discurso académico asfixia cada vez más el pensamiento”. Además, considera la ciencia como “una obra literaria que curiosamente oculta su naturaleza de ser escrita por un autor, engaña y oprime de este modo” (1989: 90). Así, argumenta que “la ciencia se ha convertido en una forma de dominación en el capitalismo tardío” (1989: 7). El formato del artículo científico existe desde hace más de 300 años (Merton, 1968). Merton (1968: 4) se quejó de que los sociólogos no investigan “las formas en las que los

científicos en realidad piensan, sienten y realizan su trabajo”, y como resultado es poco el discurso público que se preocupa por cómo las ciencias sociales son hechas en realidad. Por otra parte, Merton (1968: 4) considera que los libros de texto sobre métodos de investigación exageran el problema enseñando:

[...] la forma en que los científicos **deberían** [énfasis suyo] pensar, sentir y actuar; pero estos ordenados patrones normativos, tal como saben todos aquellos que han participado en una investigación, no reproducen el típico desorden, ni las adaptaciones oportunistas, que hacen los científicos en el curso de sus pesquisas.

Él describe las presentaciones sociológicas como impecables, insulsas y típicamente impersonales, las cuales carecen normalmente de toda experiencia intuitiva, de intentos fallidos, errores, cabos sueltos o de contratiempos felices que comprende la experiencia de investigación. Sugiero más adelante que estas presentaciones disfrazan el carácter eminentemente social de la producción de conocimiento científico u otro, por intentar organizar artículos de manera perfecta para presentarlos en la literatura, métodos, resultados, conclusiones y así sucesivamente. Todo pensamiento es forzado a entrar al molde dando cuenta del proceso de investigación, el cual ignora, en efecto, como si fueran irrelevantes cuestiones tales, como quién investiga y cuáles son sus motivos para investigar un determinado tema de interés.

* * *

Esta narración en capas se basa en una retrospectiva de observación participante de cuando fui abusada sexualmente en la niñez. Ésta es la única observación participante que pude hacer sobre el tema. Como socióloga, no puedo escapar de enmarcar mi experiencia en términos sociológicos. Este formato me permite ser reflexiva en mi informe, así no estoy forzada a crear artificialmente un objetivo estéril como “investigadora” acerca de mí, el cual está separado de los otros *yos* que represento.

Los científicos sociales han producido mucha literatura sobre el abuso sexual infantil, describiendo historias, causas, efectos, intervenciones y tratamientos (para una bibliografía exhaustiva de materiales sobre abuso infantil ver Bagley y King, 1990). Además, las mujeres han contado sus historias en

antologías (Bass y Thornton, 1983; Brownmiller, 1978; Johnson, 1992) y autobiografías (Angelou, 1970; Woolf, 1972). Sin embargo, existe poca o ninguna literatura sobre el investigador que ha sido sobreviviente de abuso sexual infantil. Esto no significa que los sobrevivientes no investigan sobre el abuso sexual. Es probable que las personas que han tenido la experiencia no hablen de ello, debido a la norma de guardar silencio y a la ausencia de un lugar propicio para ello, dados nuestros formatos típicos de escritura en las ciencias sociales. Ellos hacen su trabajo y permanecen en silencio, saben que su investigación es impulsada por sus experiencias personales de abuso sexual infantil.

Bass (1983: 37) sostiene “que todo el horror que implican las estadísticas, puede ser tan grande que nos protejamos a nosotros mismos de las vidas individuales que ellas representan”. La narración en capas trae esas estadísticas a la vida como un estudio de caso que revela las complejas experiencias de la gente real en circunstancias particulares (Orum, Feagin y Sjoberg, 1991). Además, “el estudio de caso [...] así puede ser la única herramienta con la que los científicos sociales puedan en verdad dar una voz a los que están realmente desfavorecidos” (Sjoberg, Williams, Vaughan y Sjoberg, 1991: 65).

En general, las narrativas personales de abuso sexual infantil usan:

El poder de la palabra para transformar, convertir la vergüenza secreta, el dolor y la ira en una herramienta útil [...] para apartar la mentira y el engaño [...] dejando limpia esa dura cantera, ese corazón de verdad: esos insultos fueron infligidos, son infligidos, ahora, cada día (Bass, 1983: 59).

* * *

Antropomorfizar la sociología en un abusivo padre establece paralelismos entre las formas de hacer reportes en las ciencias sociales y el abuso sexual infantil. La sociología es como un patriarca abusivo que demanda el silencio de sus hijos –sociólogos– con respecto a lo que pasa en su casa. Al igual que la familia disfuncional que se esfuerza por presentar una apariencia respetable a los forasteros (Herman y Hirschman, 1981), el requisito típico del formato de un artículo en sociología se utiliza para representar la sociología como una “ciencia” respetable a los ojos de otros científicos y el público en general, quienes no deben saber cómo se lleva a cabo “realmente” una investigación sociológica, porque la familia puede dividirse por el resultado, si no somos

capaces de darnos una fachada inmaculada de empresa racional (McCarthy, 1978), pues ésta será cuestionada.

Frente a la tradición, es difícil para el sociólogo resistir el hecho de usar formatos de comunicación que se han dado por sentados para transmitir las ciencias sociales. La cuestión del consentimiento, que la mayoría de nosotros llevamos a cabo, es irrelevante. El consentimiento implica el poder de elegir. Los sociólogos, en la actualidad, no tienen el poder de elegir, ya que deben ajustarse a los formatos convencionales de las ciencias sociales, con el fin de publicar. Sin publicaciones, no recibiríamos el recurso y sustento de las tutorías, el empleo, las subvenciones y los ascensos.

El verdadero horror es que amemos a la sociología, incluso cuando abusa de nosotros al exigirnos que reprimamos nuestros sentimientos al escribir nuestra investigación. En última instancia, una perspectiva crítica es necesaria para entender que la información que se expone a través de formatos opresivos en las ciencias sociales o relatos acallados de abuso sexual infantil, no está diseminada debido a las reglas explícitas e implícitas sobre temas aceptables y las estrategias de comunicación. Ambos silencios deben ser abolidos como nocivos e ilegítimos.

Bibliografía

- Agger, B. (1989). *Reading Science: A literary, political, and sociological analysis*. Estados Unidos de América: General Hall.
- Angelou, M. (1970). *I know why the caged bird sings*. Estados Unidos de América: Random House.
- Bagley, C. & King, K. (1990). *Child sexual abuse: The search for healing*. New York: Tavistock/Routledge.
- Bagley, C. & Young, L. (1988). Depression, self-esteem, and suicidal behavior as sequels of sexual abuse in childhood: Research and therapy. En Rothery, M. & Cameron, G. (Eds.), *Child maltreatment: Expanding our concept of helping*. Estados Unidos de América: Lawrence Erlbaum.
- Bagley, C. & Ramsay, R. (1986). Sexual abuse in childhood: Psychosocial outcomes and implications for social work practice. *Journal of Social Work and Human Sexuality*, (4), 33-47.
- Bass, E. & Thornton, L. (1983). *I never told anyone: Writings by women survivors of child sexual abuse*. Estados Unidos de América: Harper y Row.

- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Estados Unidos de América: Prentice-Hall.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Estados Unidos de América: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, (7), 14-25.
- Brownmiller, S. (1978). *Against our will: Men, women, and rape*. Canadá: Bantam.
- Davis, L. (1990). *The courage to heal workbook*. Estados Unidos de América: Harper y Row.
- De Francis, V. (1969). *Protecting the child victim of sex crimes committed by adults*. Estados Unidos de América: American Humane Association, Children's Division.
- Denzin, N. (1992). The many faces of emotionality: Reading persona. En Ellis, C. & Flaherty, M. (Eds.), *Investigating subjectivity: Research on lived experience*. Estados Unidos de América: Sage.
- Ellis, C. (1991). Sociological introspection and emotional experience. *Symbolic Interaction*, (14), 23-50.
- Ellis, C. & Bochner, A. (1992). Telling and performing personal stories: The constraints of choice in abortion. En Ellis, C. & Flaherty, M. (Eds.), *Investigating subjectivity: Research on lived experience*. Estados Unidos de América: Sage.
- Ellis, C. & Flaherty, M. (1992). An agenda for the interpretation of lived experience. En Ellis, C. & Flaherty, M. (Eds.), *Investigating subjectivity*. Estados Unidos de América: Sage.
- Finkelhor, D. & Hotaling, G. (1984). Sexual abuse in the national incidence study of child abuse and neglect: An appraisal. *Child Abuse and Neglect*, (18), 23-33.
- Finkelhor, D. (1979). *Sexually Victimized Children*. New York: Free Press.
- Fromuth, M. (1986). The relationship of childhood sexual abuse with later psychological and sexual adjustment in a sample of college women. *Child Abuse and Neglect*, (10), 5-15.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Estados Unidos de América: Prentice-Hall.
- Giarretto, H. (1982). *Integrated treatment of child sexual abuse: A treatment and training manual*. Estados Unidos de América: Science and Behavior Books.

- Goffman, E. (1963). *Stigma*. Estados Unidos de América: Prentice-Hall.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Estados Unidos de América: Doubleday.
- Groth, A. (1978). Patterns of sexual assault against children and adolescents. En Burgess A. (Eds.), *Sexual assault of children and adolescents*. Estados Unidos de América: Lexington.
- Herman, J. & Hirschman, L. (1977). Father-daughter incest. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, (2), 735-56.
- Hyde, M. (1987). *Sexual abuse: Let's talk about it*. Estados Unidos de América: Westminister.
- Johnson, J. (1992). *Mothers of incest survivors: Another side of the story*. Estados Unidos de América: Indiana University Press.
- Kempe, C. (1984). *The common secret: Sexual abuse of children and adolescents*. Estados Unidos de América: W.H. Freeman.
- Lyotard, J. (1988). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Estados Unidos de América: University of Minnesota Press.
- McCarthy, T. (1978). *The critical theory of Jurgen Habermas*. Estados Unidos de América: MIT Press.
- Mead, G. (1962). *Mind, self, and society*. Estados Unidos de América: University of Chicago Press.
- Merton, R. (1968). *On the history and systematics of sociological theory. Social theory and social structure*. Estados Unidos de América: Free Press.
- Orum, A., Feagin J. & Sjoberg G. (1991). Introduction: The nature of the case study. En Feagin J., Orum, A. & Sjoberg, G. (Eds.), *The case for the case study*. Estados Unidos de América: University of North Carolina Press.
- Richardson, L. (1992). The consequences of poetic representation: Writing the other, rewriting the self. En Ellis, C. & Flaherty, M. (Eds.), *Investigating subjectivity: Research on lived experience*. Estados Unidos de América: Sage.
- Richardson, L. & Lockridge, E. (1991). The sea monster: An ethnographic drama. *Symbolic Interaction*, (14), 335-40.
- Riemer, J. (1977). Varieties of opportunistic research. *Urban Life*, (5), 467-77.
- Ronai, C. (1992). The reflexive self through narrative: A night in the life of an erotic dancer/researcher. En Ellis, C. & Flaherty, M. (Eds.), *Investigating subjectivity: Research on lived experience*. Estados Unidos de América: Sage.

- Russell, D. (1983). The incidence and prevalence of intrafamilial and extrafamilial sexual assault of female children. *Child Abuse and Neglect*, (7), 143-6.
- Sartre, J. (1952). *Saint Genet: Actor and martyr*. Estados Unidos de América: George Braziller.
- Schneider, J. (1991). Troubles with textual authority in sociology. *Symbolic Interaction*, (14), 295-319.
- Schutz, A. (1970). *On phenomenology and social relations*. Estados Unidos de América: University of Chicago Press.
- Scott, J. (1990). *Domination and the arts of resistance: Hidden transcripts*. Estados Unidos de América: Yale University Press.
- Scott, J. (1985). *Weapons of the weak: Everyday forms of peasant resistance*. Estados Unidos de América: Yale University Press.
- Sjoberg, N., Williams, N., Vaughn, T. & Sjoberg, A. (1991). The case study approach in social research: Basic methodological issues. En Feagin, J., Orum, A. & Sjoberg, G. (Eds.), *The case for the case study* (pp. 27-79). Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Sorrenti-Little, L., Bagley, C. & Robertson, S. (1984). An operational definition of the long term harmfulness of sexual relations with peers and adults by younger children. *Canadian Children: Journal of the Canadian Association for Young Children*, (9), 46-57.
- Summit, R. & Kryso, J. (1978). Sexual abuse of children in a clinical spectrum. *American Journal of Orthopsychiatry*, (48), 237-51.
- Ward, E. (1984). *Father-daughter rape*. Inglaterra: Women's Press.
- Woolf, V. (1972). *Quentin Belle*. Estados Unidos de América: Harcourt Brace Jovanovich.
- Wyatt, G. (1985). The sexual abuse of Afro-American and White-American women in childhood, *Child Abuse and Neglect*, (9), 507-519.

Carol Rambo Ronai es asistente de profesor en sociología en la Universidad Estatal de Memphis. Sus intereses de investigación se centran en las diversas formas narrativas que pueden ser utilizadas y concebidas en sociología. Ha publicado un artículo recientemente de su tesis doctoral terminada en diciembre de 1993, la cual trata sobre historias de vida de *strippers*. Lleva a cabo entrevistas de historias de vida con los sobrevivientes de abuso sexual infantil, continúa entrevistando *strippers* y analizando narrativas escritas sobre raza.

Cuestiones de ética



Yo y los otros. La ética en la investigación autoetnográfica¹

Jillian A. Tullis

“Tan sólo escribiré una autoetnografía”. Tal vez hayas escuchado decir esto a tus pares que se gradúan, o a tus colegas de la facultad cuando se enfrentan al frustrante camino de convertirse en investigadores; sobre todo al llenar el formato del Institutional Review Board (IRB; también llamado Human Subjects Committee), o cuando tratan de reclutar a los huidizos participantes de algún estudio. Es entonces que puede parecer que escribir una autoetnografía es una solución fácil frente a la infinidad de obstáculos burocráticos, sociales, políticos y reglamentarios que el investigador en ciencias humanas debe superar. De esta manera, parece fácil evadir el proceso de revisión ética de reclutamiento

¹ Recuperado de Tullis, J. (2013). Self and others: Ethics in autoethnographic research. En Holman, S., Adams, T., Ellis, C. (Eds.), *Handbook of Autoethnography*. Estados Unidos de América: Left Coast.

y compromiso con los otros. Sin embargo, escribir o representar nuestra propia experiencia como una manera de entender ciertos aspectos de la cultura, no elimina ni resuelve los aspectos éticos; no anula la necesidad de comprometerse con los otros.

De hecho, usar el *yo* como foco primero de investigación –como investigador, informante y autor (Clandinin y Connelly, 2004; Tolich, 2014)– puede dar lugar a dilemas éticos todavía más complejos, algunos de los cuales ni siquiera se plantean cuando se pasa bajo el escrutinio y supervisión del IRB. Los investigadores pueden coleccionar sus datos y jamás volver al campo con los participantes. Quienes deciden utilizar sus propias experiencias para escribir sobre la cultura, verán que esas actuaciones y manuscritos serán registros permanentes de sus propios sentimientos y pensamientos y, que una vez activados, no podrán ser revisados (Adams, 2008). Este ambiente dinámico de investigación, de investigadores ligados a sus propios textos, requiere un tipo de compromiso ético altamente contextual, contingente y prioritariamente relacional.

Un poco sobre mí

Para comenzar esta discusión sobre ética y autoetnografía, debo comenzar explicando mi propia relación con este método. En 2009 terminé mis estudios doctorales de comunicación en la University of South Florida, conocida por su especialización en métodos de estudio cualitativos, especialmente en autoetnografía narrativa y representación. Para decirlo de una vez por todas, creo que para los lectores de este capítulo es importante saber que la doctora Carolyn Ellis –profesora de comunicación y sociología que puede considerarse como fuente de la proliferación autoetnográfica– formaba parte de mi comité doctoral. También tomé cuatro cursos con ella, incluido el seminario doctoral en autoetnografía y, aún más, la considero mi mentora y amiga.

Me gusta creer que yo era una de sus estudiantes favoritas, sin menoscabo de las calificaciones que obtuve en sus clases –prometo que no estoy resentida–, y puedo decir con certeza, en cambio, que ningún estudiante de Carolyn entendió mejor su compromiso ético al hacer investigación y autoetnografía. Las lecturas y discusiones en clase que trataban de ética, dejaron una marca indeleble en mí, y aún escucho a Carolyn cuando aconsejo a mis propios alumnos sobre el tema. De hecho, hace algunos días, uno de mis asesorados vino

para discutir la posibilidad de cambiar su tema de su tesis por una autoetnografía sobre un trauma familiar acaecido hace quince años. Mis primeras preguntas fueron sobre cómo pretendía abordar el tema con su familia, la ética de volver su experiencia una investigación y sus planes para superar el proceso de aprobación en el IRB.

Mi experiencia en la University of South Florida, como era de esperarse, dio forma a mi comprensión de lo que constituye una autoetnografía. Habiendo explorado un amplio rango de textos autoetnográficos y representaciones, creo que la autoetnografía existe en un continuo que va de lo artísticamente fluido, a lo muy estructurante y analítico. Hay que empatar la autoetnografía que explicita una relación personal con el campo de lo cultural y la literatura académica. Yo prefiero dejar de lado las cuestiones de método, pero reconozco que muchas de las cuestiones no han sido respondidas por sondeos o análisis estadísticos, así que, en primera instancia, desarrollo una investigación etnográfica y narrativa. Cuando me siento presionada para definir mi trabajo, frecuentemente me describo como una etnógrafa reflexiva (ver, Ellis y Bochner, 2000), lo que para mí supone involucrar mis pensamientos y sentimientos para informar mi análisis y la interpretación de las entrevistas, así como los datos observados. Para algunos, debido al rol específico de mis experiencias con el texto, soy una autoetnógrafa, sin embargo, ya que mi particular centro de interés es con quien trabo relación y no la autonarración; yo no suscribo a la etiqueta de autoetnógrafa.

El posicionamiento del investigador es uno de los muchos temas que se deben considerar cuando se hace etnografía éticamente. La autoetnografía como método puede dar lugar a textos emocional e intelectualmente poderosos que se extienden muy fuera de la página, los cuales afectan audiencias y comunidades. Los autoetnógrafos, por ello, deben considerar las consecuencias en lo personal, social, político y ético, cuando utilizan sus experiencias como fuente de datos de la investigación primaria.

Vista previa a lo porvenir

Para poder explorar la temática y los dilemas éticos de la autoetnografía, es necesario hacer una cartografía del terreno ya andado. Tolich (2010; ver también Adams, 2006; Chang, 2008; Chatam-Carpenter, 2010; Ellis, 1995a, 2004, 2007,

2009; Ellis, Adams y Bochner, 2011; Kiesinger, 2002; Rambo, 2007; Snyder-Young, 2011; Tamas, 2011; Trujillo, 2004; Wall, 2008) ofrece una excelente exploración de estos temas, de los que he de hablar a continuación. Exponiendo los dilemas éticos de la autoetnografía en este manual, discutiré la ética de la escritura personal, algunas veces traumática o sobre temas potencialmente estigmatizantes. Después, describiré los temas que los autoetnógrafos ya han enfrentado, y aquéllos frente a los cuales continúan perplejos. Cerraré con algunas líneas de guía para la autoetnografía ética. Pero primero daré algo de contexto para entender la ética en la academia.

Cimientos éticos y el Institutional Review Board

Según Christians (2005), el Código de ética de investigación comprende cuatro líneas: 1) consentimiento informado, 2) prohibición de defraudar, 3) privacidad y confidencialidad, y 4) exactitud. En otras palabras, los participantes deberán saber los detalles del estudio y que su participación sea voluntaria; los investigadores no deben defraudar a los participantes sin una explicación válida, pues deben tomar medidas para proteger la información personal e identidad de los participantes. Por último, la investigación ética debe evitar la fabricación, omitir o tergiversar los datos (Protection of Human Subjects, 45 C. F. R. pt. 46, 2009). Estas líneas suscitan varias preguntas a los autoetnógrafos sobre sus experiencias personales o sobre los datos recolectados y reportados; sobre cómo proteger las identidades de los participantes y su confidencialidad. Más aún, subsiste, particularmente en el ámbito académico, la cuestión de si la autoetnografía es o no investigación.

En los Estados Unidos, el Belmont Report específicamente establece 1) los métodos o prácticas que constituyen una investigación, así como cualquier intervención médico/psicológica en el protocolo de investigación; 2) el principio básico de autonomía, el cálculo de riesgo/beneficio y equidad; y 3) formularios que incluyen el consentimiento informado, cálculo de riesgo/beneficio y la selección de participantes en la investigación. Ambos, el Código de ética y el Belmont Report establecen las directrices del IRB, y son utilizadas por otros comités similares en universidades y hospitales que los usan para revisar y aprobar estudios de investigación involucrando participantes humanos.

Estas directrices fueron desarrolladas en respuesta a los experimentos médicos y psicológicos anti-éticos (particularmente durante la Segunda Guerra Mundial), y muchos investigadores cualitativos, en especial los autoetnógrafos, encontrarán que muchas partes del formulario del IRB no responden a sus preocupaciones. Sin embargo, aun cuando los IRB no definen ciertos métodos y datos autoetnográficos como investigación –tales como notas de campo, entrevistas, historias, memorias, diálogos contruidos o trabajos basados en el arte (por ejemplo, danza, *performances*, música)–, esto no significa que la autoetnografía deba estar exenta, al menos, de una revisión inicial del IRB.

Casi todos los IRB contemplan revisar los proyectos para determinar si constituyen una investigación o ameritan alguna subvención, y si están exentas de una revisión posterior. Los investigadores no pueden determinar por sí mismos qué es o no materia de revisión sin consideración de los IRB, sin correr el riesgo de ser sancionados. Por tanto, es recomendable que los autoetnógrafos se familiaricen con las directrices de sus instituciones; esto como un punto de partida para realizar investigación ética, porque las cuestiones expresadas en las solicitudes de los IRB llevan a pensar sobre la práctica de la investigación y también sobre qué tan exitoso será el proceso de revisión del IRB.

Un proceso de revisión ética no es imposible –si yo pude conducir una investigación aprobada por el IRB con pacientes de un hospicio (considerados como una población vulnerable) en sus domicilios, todos con diligencia y paciencia pueden lograr que su estudio se apruebe–, pero la aprobación del IRB es potencialmente más compleja para investigadores cuyos proyectos no se avienen a los moldes éticos prescritos. Para dar luz sobre este punto, consideremos a un autoetnógrafo que escoge escribir sobre sus relaciones pasadas usando memorias o recuerdos emotivos (Ellis, 1999) como base de sus experiencias narrativas. Algunos IRB, por ejemplo, no ceden ante una revisión retrospectiva, ni aprueban datos previamente recogidos. Si alguien se inscribe al IRB y no logra articular el cómo pretende usar sus recuerdos o los describe como “datos previamente recolectados”, el IRB podría cuestionar esta práctica y devolver el formulario de inscripción para su revisión, o simplemente rechazar el proyecto. Es conveniente, entonces, manifestar en la solicitud al IRB que las memorias y los recuerdos emotivos no son datos. Y sí vale la pena manifestar (si se cree útil) que los datos no provienen de diarios personales o cuadernos de campo de una clase; en una revisión, el IRB pudiera interpretarlos como una colecta de datos anterior.

Pero dejando de lado la revisión del IRB, el ensayo de una memoria con notas de campo o con datos generados mediante una entrevista autoetnográfica, significa “escribir sobre sí, y ello siempre implica escribir sobre otros” (Ellis, 2009: 13). No siempre está claro para los autoetnógrafos o para los responsables del IRB cuando se debe revisar o aprobar una investigación respecto al consentimiento de las personas que participan en ella. En la siguiente sesión me ocuparé de exponer los dilemas más comunes que emergen cuando se hace autoetnografía. Haciendo esto, tocaré los fundamentos éticos (tales como autonomía, beneficio, equidad) y los temas de riesgo y beneficio.

¿Quién es un participante? Consentimiento y autonomía

Los autoetnógrafos reclaman como suyas las historias que escriben y representan (Tolich, 2010), pero en última instancia, no pueden evitar implicar a otros (Ellis, 2007) en sus escritos o representaciones. Los “otros” que aparecen en las autoetnografías son compañeros (Ellis, 1995b, 2001, 2009; Ellis y Bochner, 1992), amigos (Richardson, 2007), familia (Adams, 2006; Bochner, 2002; Ellis, 2001; Tamas, 2011; Trujillo, 2004; Wyatt, 2006), estudiantes (Ellis, 2004, 2009); Rambo, 2007), colegas (Berry, 2006; Boylorn, 2006), vecinos (Ellis, 2009), clientes (Etherington, 2007), miembros de la comunidad (Toyosaki, Pemsoneau-Conway, Wendt y Leathers, 2009) y, algunas veces, extraños (Snyder-Young, 2011).

El objetivo de que el consentimiento informado sea fiable, es asegurar que los participantes están decidiendo en forma autónoma, informada y voluntaria participar, aparecer en un texto o en representación. Ello también favorece que los participantes no estén decepcionados respecto al propósito del esfuerzo académico. Algunos sostienen que los individuos que aparecen en el texto son participantes que deben consentir su participación, previamente al comienzo del proyecto de investigación o de la actividad escolar. Inversamente, Rambo (2007), por ejemplo, argumentaba que su autoetnografía no constituía una investigación, como la define el Belmont Report y el IRB de su universidad, porque un individuo que aparece en el manuscrito que ella escribió no participaba bajo el protocolo sistemático de investigación, designado para generalizar los hallazgos –luego entonces, el consentimiento era innecesario. La solicitud que Rambo hizo al IRB, *a posteriori*, para aprobar su investigación, fue denegada para proteger los intereses del participante mencionado en el texto; y se le im-

pidió publicar el manuscrito, el cual ya estaba aceptado para su publicación. Este ejemplo es un caso que muestra el esfuerzo y el tiempo que toma buscar y obtener la aprobación del IRB. Tolich afirma que el consentimiento retrospectivo como el descrito *supra*, no es otra cosa que coercitivo, porque “crea un conflicto de intereses entre la publicación del autor y los derechos de las personas mencionadas en el texto; injustamente favorecida ésta sobre los derechos de los otros” (2010: 1602). Tolich no sólo cuestiona el juicio de los autores que buscan el consentimiento de esta manera, sino también a los editores de la revista que acuerdan publicar bajo estas circunstancias.

Mientras el consentimiento retrospectivo es algo menos que ideal, también pienso que el hecho de explicar que esta práctica es coercitiva carece de matices. La naturaleza prescriptiva del consentimiento informado frecuentemente es impráctica para muchos escenarios de investigación. Consideremos, por ejemplo, cuando estaba conduciendo una investigación con pacientes en un hospicio, con una población vulnerable que requiere protecciones extra por parte del IRB. En ocasiones, la situación estaba cargada de tristeza, los miembros de la familia rodeaban la cama de su ser querido, orando y dando la última despedida. En esas circunstancias era por de más un momento inapropiado para explicar mi estudio y solicitar su consentimiento. Cuando fue posible, esperé mejores oportunidades para echar a andar este proceso u opté por no hacerlo. Estos participantes no fueron incluidos en el estudio como participantes en un proyecto mayor, pero estas experiencias sí sirvieron para informar mi análisis. Lo que este ejemplo deja ver es que la naturaleza inductiva de la investigación cualitativa hace difícil predecir consistentemente cómo y cuándo los investigadores necesitarán conseguir algún permiso de los individuos que pudieran incluir en sus proyectos. Yo creo que no proseguir con la publicación del autor o del editor porque el autor no obtuvo el consentimiento informado previo para comenzar el proyecto, es miope. En particular, si entendemos que escribir o representar es un método emergente de investigación (Richardson, 2000) y aceptamos que la autoetnografía frecuentemente involucra investigar experiencias pasadas y recuerdos relacionados.

Decidir cómo acercarnos para obtener el consentimiento de otros que los autoetnógrafos escogemos para ser incluidos en las narrativas no es algo fácil de resolver, empleando un procedimiento único o universal. Investigadores y burós de revisión de ética deberían considerar el ritmo de un proyecto autoetnográfico (por ejemplo, escribir sobre el pasado *vs.* escribir sobre el pre-

sente), su contenido (por ejemplo, ¿es el tema potencialmente estigmatizante o controvertido?, ¿para quién?), qué tan preponderantes son los otros en el texto (por ejemplo, ¿es un miembro de la familia, un amigo o un miembro de la comunidad?, ¿es mencionado sólo una vez o aparece frecuentemente en un texto y llega a ser el personaje principal en la narración? La mayoría de los formularios de IRB pedirán a los autoetnógrafos decir cómo van a conseguir y asegurarse del consentimiento, esto temprano en el proceso. Las mejores prácticas permiten a los participantes dar su consentimiento muy al principio del proceso. En algunas circunstancias, esto ocurre en la etapa de planeación; para otros, ocurre cuando el texto es esbozado. Esto asegura una investigación ética y minimiza el posible daño al participante, al tiempo que se consideran el contexto y la relación investigador/participante. Es preferible buscar el consentimiento al principio del proceso, pero los investigadores que buscan el consentimiento retrospectivamente (si su IRB se los permite) deben dejar claro que su compromiso es continuar sólo si el permiso de quienes aparecen en sus textos es dado.

Primero, no hacer daño

La formalidad burocrática del consentimiento informado parece ser incómoda, pero, con frecuencia, es la primera oportunidad que tienen los investigadores para discutir los riesgos y beneficios de un estudio o proyecto. De ahí que los autoetnógrafos deban tomar en cuenta lo que Etherington (2007) llama la ética de las consecuencias y de los beneficios del proyecto para asegurar la justicia. En autoetnografía, la ética y las consecuencias incluyen los costos negativos y positivos de participar en el estudio. Esta práctica refleja lo que Ellis (2007) llama “proceso de consentimiento”, en el cual el investigador verifica con los participantes en cada etapa del proyecto para asegurarse de que siguen queriendo formar parte. Beneficio y no daño, ése es el imperativo que llama a los investigadores a considerar si y cómo la investigación o las intervenciones (si hay alguna) pueden dañar a los participantes. Es importante anotar que la ausencia de daño no es necesariamente un requisito –las respuestas emotivas, las cuales no son por definición dañinas, son difíciles de predecir o prevenir en algunos escenarios–, pero los autoetnógrafos han de hacer un esfuerzo para minimizarlo y maximizar el beneficio del participante. Es entonces que

los investigadores deben poner en práctica el principio de igualdad, el cual comprende asegurar la distribución equitativa de los riesgos y beneficios entre todos los participantes. Si una autoetnografía sólo involucra a un investigador y a dos participantes, por ejemplo, el investigador no debería exponer a uno de los participantes a mayor riesgo que al otro. El mismo estándar se aplica a las organizaciones o grupos comunitarios.

Para hacer una distinción mayor entre dos conceptos relacionados, los autoetnógrafos deben entender el beneficio como aquellas acciones que pueden tomar desde la fase de conceptualización y, más allá, para minimizar el daño y maximizar el beneficio (si es que hay alguno) de aquéllos a los que compromete. Mientras que la ética de las consecuencias involucra la conversación entre quien investiga y quienes participan, incluyendo comunidades, para considerar los pros y contras de su inclusión en un proyecto a lo largo de su evolución. Es durante este diálogo que los investigadores reconocerán y, en algunos casos, minimizarán, la diferencia de poder que existe en las relaciones de investigación (Etherington, 2007), lo cual puede ayudar a los participantes a hacer decisiones informadas y prevenir, así, su fiasco.

Igual que cuando se trabaja con los otros que son íntimos, los autoetnógrafos deben poner en práctica los principios éticos de autonomía, beneficio y justicia, con las comunidades con las que trabaja, actúa o sobre las que escribe. Un mayor reto cuando se trabaja con comunidades frecuentemente involucra tratar de responder a muchos individuos con metas diversas y mezclar esas demandas con los planes de investigación académica.

Así como al conducir investigación con individuos, es aconsejable usar esas diferencias como una oportunidad para introducirse en un diálogo con los miembros de una comunidad y con sus actores clave. Estas interacciones son, con frecuencia, necesarias para lograr el acceso y resultan útiles para desarrollar relaciones de investigación de confianza que sostienen una profunda comprensión de la experiencia de la comunidad (Toyosaki *et al.*, 2009). Los miembros de la comunidad, los IRB y los individuos, en general, podrían cuestionar sobre los costos y beneficios del resultado final, la representación, obra de arte o manuscrito. Éste es un momento excelente para discutir las posibilidades y consecuencias de ser identificado por los lectores o las audiencias, y cómo será protegida la confidencialidad. Éste es el tema del siguiente apartado.

Proteger la identidad y confidencialidad

Proteger la identidad de los participantes y mantener su información privada en confidencia es un componente esencial de la investigación ética. Hay varias estrategias para proteger la identidad y mantener en confidencialidad a quienes aparecen en la investigación autoetnográfica, al igual que en sus representaciones. Con frecuencia, esto involucra mantener los récords seguros, haciendo cosas como des-identificar los datos; dar a los individuos pseudónimos, o cambiar la información demográfica de una persona (por ejemplo, edad, raza, sexo). Otra técnica es crear y componer caracteres colapsando a varias personas en una sola (Ellis, 2007). Otros deciden novelar partes o disfrazar el tiempo y el espacio, construyendo distancia entre los hechos, el evento y el investigador (Ellis, 2004). Robin Boylorn (2006), Stacy Holman Jones (2005) y Christopher Poulos (2008), todos profesores de comunicación, usan una variedad de técnicas abstractas, y quizá posmodernas, de investigación, así como modos de representación, incluyendo la poesía y la palabra hablada, que son particularmente efectivas para velar y des-identificar a los otros. Wyatt (2006) argumenta en torno al uso de la tercera persona en lugar de la primera persona para dar distancia psíquica al lector, haciendo así, crecer su respeto por los protagonistas. Según este autor, al *no acercarse demasiado*, la tercera persona da espacio a lo desconocido y logra una escritura sin poder, la cual implica escribir tentativamente y con menos certeza de la encontrada comúnmente en la academia. De esta manera, los lectores puedan llegar a sus propias conclusiones. Sin embargo, ni siquiera estos esfuerzos pueden ser suficientes para proteger a todos aquellos que aparecen en las narrativas autoetnográficas.

Hay algunos casos en los que no es posible dejar fuera la identidad y confidencialidad de una persona o una comunidad para que pueda lograrse el objetivo de un proyecto. Esto es especialmente cierto si una autoetnografía es sobre un miembro de la familia, compañero o inclusive un colega (Adams, 2006, 2008; Bochner, 2002; Ellis, 1995b, 2001; Poulos, 2006, 2008; Tamas, 2011; Trujillo, 2004). Las técnicas diseñadas para cubrir la identidad de una persona no hacen casi nada por mantener la confidencialidad y privacidad de cierta información a otros miembros de la familia o de amigos, colegas o conocidos que ya conocen a la familia, organización o comunidad (Ethering-

ton, 2007; Tolich, 2010). Su exposición requiere de una cuidadosa deliberación sobre las posibles consecuencias. En algunos casos (Etherington, 2007), no aparecer en un texto o una representación es la mejor solución; en otros, revelar el contenido de un proyecto a otros no directamente relacionados con él, pero sí implicados en la academia, puede mitigar el *shock*, la pena o el daño. Los autoetnógrafos potenciales necesitan considerar el riesgo de conducir este tipo de investigación no solamente por los otros, sino también por sí mismos.

Proteger al yo

Los IRB tienen razón en intentar minimizar el riesgo y proteger a los participantes en la investigación de algún daño, pero están menos preocupados por los efectos que el proceso de investigación puede tener en el investigador. El texto y la representación producidos por los métodos autoetnográficos no sólo exponen a otros, pueden también hacer que los autoetnógrafos sean vulnerables. Chatham-Carpenter (2010) explora esta cuestión en una meta-autoetnografía, en la que, enfocándose en escribir sobre su desorden alimenticio compulsivo, éste re-emergió como escritura compulsiva durante el proyecto (Tolich, 2010). Su historia expone cuestiones sobre el daño que (si hay alguno) la autoetnografía puede tener en el escritor/actor.² El mismo proceso de escritura puede ser considerado terapéutico (Ellis, Adams y Bochner, 2011), pero escarbar en la experiencia pasada también involucra traerla a la memoria y, en esencia, revivirla.

Mientras que reconectarse e interrogar experiencias pasadas puede ser catártico, también puede generar emociones que requieren atención, inclusive terapia profesional (Chatham-Carpenter, 2010; Tolich, 2010). Una vez escrito, el trabajo autoetnográfico está sujeto al escrutinio de otros en el salón de clases, en conferencias, mientras que pasa por la revisión de los pares, o cuando se presentan los resultados a la comunidad o miembros de una organización. Hacer pública la autoetnografía de esta manera puede ser estimulante y gratificante cuando otros confirman el valor de la experiencia personal y sus interpretaciones. De otra manera, que se critique una historia personal, espe-

² En casos extremos, cuando la seguridad del escritor está en peligro o potencialmente comprometida, puede requerir que el autor asuma un pseudónimo, como fue el caso de un superviviente de violencia (Morse, 2002).

cialmente en público, puede afectar emocional, personal y profesionalmente. El mismísimo pensamiento de que podría ser doloroso ya es perturbador para algunos (Wall, 2008). En algunos casos, estas críticas se tornan severas, ya que el método, es ya en sí mismo, un desafío. Digo esto para prevenir a potenciales autoetnógrafos, y se los repito con frecuencia. También animo a los investigadores a anticipar posibles preguntas y críticas, no sólo sobre la elección del método, sino también sobre su contenido, tal como cualquier investigador lo haría. Sin embargo, esto no siempre funciona. He testificado la emergencia de emociones en respuesta a los desafíos o cuestionamientos bien intencionados y válidos de entre la audiencia. Las reacciones emocionales no son una problemática inherente, pero si se presentan, es importante y conviene considerar el riesgo en su contraposición con los beneficios que ofrece este método.

Creo que los inconvenientes potenciales diseminados en los textos autoetnográficos existen tanto para el investigador veterano como para el novicio, y los estudiantes que escriben narraciones personales requieren una dirección específica. Siendo estudiante, tuve que cuestionar frecuentemente la asesoría de mis profesores, dudaba si tenía yo acaso las habilidades y credibilidad necesarias para escribir una buena autoetnografía. También tomé en cuenta las barreras que el uso de la autoetnografía podía significar para mi empleo y para obtener una plaza en la academia. Consideré cómo hacer públicos ciertos detalles de mi vida privada podrían alterar la manera en que otros me verían a mí, a aquellos otros que aparecieran en mis historias. Estaba consciente de que ciertas revelaciones, especialmente sobre temas estigmatizantes, podrían perpetuar ese estigma y prejuicio, aun cuando mi objetivo era combatir esas actitudes. A pesar del éxito de varios de mis profesores y de tres de mis compañeros que se convirtieron en autoetnógrafos exitosos y bien remunerados, como estudiante de doctorado, yo hice elecciones que me permitieron una posición cómoda en relación a la vulnerabilidad personal y profesional que podría generar la autoetnografía (Ellis, 2004).

Los autoetnógrafos pueden tomar algunos riesgos personales y profesionales al escribir, representar y presentar su investigación. Pero creo que es más inteligente considerar la ética, por ejemplo, al requerir a los estudiantes hacer escritura autoetnográfica en clase, así como en su investigación, debido a los riesgos emocionales y profesionales que conlleva. En lugar de evadir la autoetnografía por completo, yo la propongo en mis clases como una opción entre otras. Y si los estudiantes escogen esta opción académica, les hago considerar las

ventajas y desventajas de hacer públicas sus historias personales, particularmente si éstas involucran temas políticos o emocionalmente cargados, tales como el aborto. También invito a pares revisores o conferencistas a mis clases, y ofrezco estrategias a los estudiantes para modificar sus textos y presentaciones, de tal manera que puedan conservar su privacidad. Pido a los estudiantes reconsiderar si pueden llevar a cabo sus metas de investigación y escritura con un método diferente, porque una autoetnografía es satisfactoria, pero puede implicar un desafío ético.

La discusión, hasta ahora, sugiere que escribir o aparecer en una autoetnografía no es obligadamente problemático. No obstante, no hacer daño o saber cuándo podríamos encontrarnos con este problema es un poco más difícil de discernir. Otros métodos, el diseño de la investigación y las técnicas de recolección de datos, se dice que mitigan los daños. Pero como he escrito en otra parte (Tullis, 2012): aun el más revisado y aprobado protocolo de un IRB –autoetnografía o no– puede suscitar dilemas éticos. Para los autoetnógrafos, no hacer daño es un estado imaginario más que una realidad conocida, particularmente si el investigador no tiene contacto directo con la intimidad de los otros que aparecen en el texto. Dicho esto, no hacer daño, en el contexto de la autoetnografía, es la noción que guía todos los esfuerzos para proteger la identidad personal al retratar al otro con exactitud y de la manera más matizada posible; pues es posible y práctico involucrar informando para un consentimiento consciente; lo que discutiré en la siguiente sección. El potencial daño aparece cuando, sin embargo, intimando con los otros o con la comunidad/miembros de una organización, alguien disiente de las interpretaciones o está lastimado por la manera en que lo describimos, aún si la descripción es muy exacta.

Revisión por los miembros, memorias e interpretaciones

Algunos autoetnógrafos eligen entablar un proceso de revisión con los miembros participantes (Lindlof y Taylor, 2002), en el cual se le brinda a los individuos la oportunidad de leer y comentar las historias en las cuales aparecen, para verificar la exactitud y las interpretaciones (Ellis, 1999; Tamas, 2011). Otros eligen no emprender este proceso, considerando que compartir hará más daño que bien a sus relaciones (Adams, 2006; Kiesinger, 2002). Entiendo por qué algunos autores pueden escoger este procedimiento, pero soy reacia a

recomendar proseguir una investigación en estas circunstancias sin una cuidadosa consideración.

Si siento que no puedo compartir con otros mi trabajo, reinicio un trabajo de reflexividad y re-evalúo mis descripciones o interpretaciones. Si he terminado este proceso de revisión y aún no puedo conciliar mis sentimientos, me he hecho el propósito de no presentar o publicar ningún trabajo con el cual me sienta incómodo ante y sobre quien he escrito. Algunos no estarán de acuerdo con esta postura y argumentarán que hay veces en que los beneficios de la relación entre el yo y los otros, así como la contribución relativa a nuestro conocimiento es más importante que lo que conlleva como riesgo. Sean o no íntimos, al dar la oportunidad de responder a lo escrito sobre ellos o descubrir estos textos, los autoetnógrafos corren el riesgo de lastimar a una persona que quieren o que les importa (Ellis, 1995a; Tamas, 2011), o dañar la relación de investigación con un grupo u organización en la comunidad.

Estos temas también surgen cuando los otros, sobre los cuales escribimos, disienten de nuestras interpretaciones o recuerdan detalles de una experiencia de manera diferente (Tullis Owen, McRae, Adams y Vitale, 2009). He experimentado desafíos a mis interpretaciones y mis recuerdos cuando he entablado un proceso de revisión con otros miembros o he buscado el permiso para incluir a otros en mi trabajo. En el estudio sobre el equipo de un hospicio, simplemente hice cambios basados en la retroalimentación de los participantes. Las revisiones no cambiaron fundamentalmente la narrativa, pero ganó en exactitud mi recolección de datos. En otro caso, una amiga y compañera del doctorado discrepaba de mi descripción y mi interpretación de ella. Entablamos un diálogo sobre cómo y por qué yo hice ciertas elecciones y finalmente me permitió conservar mi versión –aun cuando ella inicialmente encontró mi descripción de sus emociones menos que halagadora. Su entrenamiento como investigadora cualitativa y autoetnógrafa pudo haber influenciado su decisión de conservar mi texto tal cual. Otros menos familiarizados con las convenciones y metas de la investigación, podrían haber respondido diferentemente o de plano no hacerlo. Me preocupa cómo los participantes (ya sea que vean o escuchen los resultados, o no lo hagan) recibirán mis interpretaciones y descripciones, y siempre encuentro que el periodo de revisión de los manuscritos por los participantes y sus respuestas es muy estresante.

A pesar del esfuerzo de exactitud y de tratar de hacer descripciones generosas, aunque a veces desagradables (Adams, 2006), estoy consciente de la inco-

modidad que pueden sentir cuando leen lo escrito sobre ellos. La experiencia, sin embargo, crea espacios de diálogo, los cuales dan lugar no sólo a mejores y más detalladas descripciones, sino a interpretaciones matizadas y más profundas. La ética en autoetnografía no se detiene a considerar los riesgos del yo y los otros, minimizando o previniendo el daño; los investigadores deben, también, considerar las audiencias que están en contacto con su trabajo.

Involucrar a las audiencias éticamente

Durante una representación en 1971, el artista Chris Burden recibió la bala de un rifle de uno de los asistentes que se encontraba a 50 pies (Schjeldahl, 2007). Treinta y cuatro años después lo supe durante un curso impartido por Stacy Holam Jones y Art Bochner. La referencia de Stacy a la representación de Burden, *Disparo*, me persiguió. Ella nos conminaba a que pensáramos en cómo dejábamos a la audiencia que participaba en nuestras representaciones y exposiciones. Curiosamente, el mismo año, durante mi primer año como estudiante de doctorado, Burden y Nancy Rubins, su esposa (también artista), renunciaron a sus puestos como profesores en la UCLA, porque sintieron que los administradores fueron muy parsimoniosos al sancionar a un estudiante que durante una representación usó un revólver para jugar a la ruleta rusa (Boehm, 2005). Aun cuando estas representaciones no estaban comprometidas con la autoetnografía, las representaciones ciertamente eran personales, ya que los artistas ponían en riesgo su integridad física en presencia de las audiencias. No está claro si ellos consideraron su acto éticamente responsable frente a su audiencia; por su parte, el trabajo de Burden se llevó a cabo en un contexto artístico, en el cual la audiencia se puso en una situación anunciada y advertida de que habría un “disparo”. La representación en la UCLA fue una sorpresa para la audiencia en el salón de clases y generó bastante miedo. Ambas representaciones ilustran la importancia de involucrar éticamente a las audiencias en el contexto.

Berry nota que el impacto de la autoetnografía en las audiencias no ha sido explorado suficientemente, y hace un llamado a que los investigadores consideren “las maneras menos planeadas en las cuales las audiencias están implicadas en una autoetnografía” (2006: 96). Quiero llevar esta observación un poco más lejos y discutir los temas éticos relevantes para presentar o representar la autoetnografía a las audiencias.

Los científicos presentan su investigación por una diversidad de razones y tipos de audiencias, incluyendo a sus pares académicos o las mismas comunidades que han estudiado. Las metas de la representación/presentación consisten en promover el pensamiento y el aprendizaje, favoreciendo la comprensión y difusión del conocimiento (Berry, 2006). El análisis de la audiencia –determinar qué sabe, necesita y espera la audiencia– es la clave de una presentación exitosa, aunque entre autoetnógrafos pueden tener también objetivos específicos frente a sus audiencias. Ellis y Bochner (2000), por ejemplo, están a favor de una forma evocativa de autoetnografía que apunta a una respuesta emocional en las audiencias (incluyendo a los lectores). Gingrich-Philbrook (2005) cuestiona lo anteriormente apuntado, observando que “compeler una respuesta es compeler una experiencia” (p. 308). Compeler a una experiencia puede mostrar una ética precaria, especialmente porque las reacciones de las audiencias pueden manifestarse en un continuo, aún en el encuentro de un mismo texto y un mismo momento.

Los IRB y otros comités éticos responsables de revisar y monitorear la investigación, raramente consideran lo que pasa después de que termina la recolección de datos y los reportes o guiones son escritos y presentados. Esto significa que los investigadores son los únicos responsables de hacer elecciones éticas cuando interactúan con los miembros de la audiencia. ¿Es ético, por ejemplo, representar o presentar de una manera en que se promueven las lágrimas entre los miembros de la audiencia, o anima a tener reacciones violentas o revivir traumas? Las preguntas a estas cuestiones no son universales y con frecuencia dependen de la manera en que las audiencias vienen al texto (Tullis Owen *et al.*, 2009).

No he escuchado de una violencia abierta o de representaciones traumáticas de textos autoetnográficos, tales como las de las representaciones artísticas referidas, pero sé de representaciones y presentaciones que involucran profanación, desnudo, armas falsas, alusiones al intento de suicidio, masturbación simulada y exhibiciones de pornografía. En estos casos, merece la pena considerar la composición de la audiencia y aconsejar o advertir antes de presentar algún contenido escabroso. Algunos presentadores dan la oportunidad a la audiencia de procesar lo que han presenciado mediante sesiones de réplica, preguntas y respuestas, lo que ilustra una ética de cuidado. Aquellos que no realizan estas prácticas, deberían tener una justificación para dejar a las audiencias el cuidado de procesar sus experiencias por su cuenta. Si los in-

investigadores cumplen con este tipo de respuesta o experiencia, las metas de un autoetnógrafo, en todo caso, deben ser éticas; en particular, dado que nunca podemos conocer por completo las audiencias ni cómo reaccionarán ante las representaciones o los textos impresos.

Existencia de las preguntas (y respondiéndolas)

Explorar las prácticas éticas de la autoetnografía revela mucho el control, poder y responsabilidad que los investigadores pueden tener utilizando este método. Este *privilegio narrativo*, como Adams lo llama, significa que los escritores que tienen por tema la vida (lo que incluye a los autoetnógrafos), “deben considerar quién es capaz de contar una historia y quién tiene la habilidad de escucharla” (2008: 180). Adams continúa diciendo: “el conocimiento del privilegio narrativo nos lleva a discernir a quién podríamos herir o silenciar contando historias o no contándolas (y que tal vez nunca conoceremos)” (2008: 183). Con frecuencia, los autoetnógrafos están conscientes de estas preocupaciones en su escritura (Etherington, 2007), pero éste es sólo el primer paso. Hay varias cuestiones que el autoetnógrafo debe considerar y responder antes y durante el proceso de escritura (parafraseando a Ellis, 2009), muchas de las cuales no aparecerán en un formulario del IRB:

- ¿Tienes el derecho de escribir sobre otros sin su consentimiento?
- ¿Qué efecto tienen las historias sobre los individuos o en tus relaciones con ellos?
- ¿Qué tanto detalle, qué dificultades, traumas o desafíos son necesarios de incluir para articular la meta o la moral de la historia?
- ¿Estás señalando a alguien al escribir (o no haciéndolo) porque en mayor o menor medida a ti te conviene?
- ¿Deberías o vas a permitir que los participantes lean y aprueben todas las historias sobre ellos?, ¿o sólo esas historias que crees problemáticas o potencialmente hirientes?

Ellis comenta que encuentra “consuelo creyendo que siendo consciente respecto a la ética en investigación y haciéndose preguntas éticas son aspectos cruciales para tomar decisiones éticas” (2009: 22). Estas preguntas y contem-

placiones generan ambigüedad y pueden llevarnos a un cuestionamiento sin fin (Adams, 2008). No toda la investigación puede subsistir sólo en el cuestionamiento, sobre todo si, como hacemos con frecuencia, lo que buscamos en las investigaciones publicadas son respuestas. Considerar la ética en la investigación es importante, pero las teorías y los valores deben encuadrar con la praxis (Tolich, 2010). Los autoetnógrafos no solamente son instrumentos de recolección de datos, sino también el dato, igual que los autores de textos, y esto hace que las audiencias desconfíen del *ethos* del método y, de ahí, del conocimiento generado desde este acercamiento. Este escepticismo puede habilitar o constreñir, pero en última instancia crea presiones adicionales a los autoetnógrafos para explicar las fuentes de sus datos, así como la manera en que ellos se conducen frente a aspectos éticos. Si la autoetnografía consiste en evocaciones emotivas, detonaciones o incidentes críticos (Ellis, 1999), vale la pena describir este proceso a los lectores. Describir qué historias fueron seleccionadas sobre otras, y cómo ellas fueron confeccionadas (eso es, novelando), puede dar credibilidad a un ensayo o representación y, por extensión, al análisis de un investigador y a sus interpretaciones. Apostar en seco a las preguntas de un estudioso, inhabilita la práctica ética.

Directrices éticas para autoetnógrafos

Ya otros han creado guías de conducta ética para la autoetnografía (Adams, 2008; Ellis, 2004, 2009; Tolich, 2010; Wyatt, 2006), de manera que intento enlazarlas, si es posible, y relatarlas, incluyendo algunas estrategias para lograr una vida de escritura ética. Las líneas de guía son las siguientes:

1. *No dañarse ni dañar.* Es importante que los autoetnógrafos no ignoren el potencial daño personal o profesional que tienen y, al mismo tiempo, minimicen el riesgo y maximicen los beneficios para otros.
2. *Consultar tu IRB.* Aun cuando el IRB parezca como enemigo del autoetnógrafo: consulta, es más seguro pedir permiso que pedir perdón. Los IRB pueden ofrecer consejos útiles sobre el procedimiento para conducir una investigación que proteja no sólo los intereses institucionales, sino también los de los investigadores y sus participantes. Las conse-

cuencias de no consultar al IRB son importantes y pueden tener como resultado prohibir al investigador el ejercicio de la investigación.

3. *Obtener el consentimiento informado.* Esta práctica consiste en respetar el compromiso de autonomía de los participantes, honrar la naturaleza voluntaria de la participación y asegurar una documentación del proceso informado de consentimiento, que es básica en la investigación cualitativa (Congress of Qualitative Inquiry, 2006). Asegurarse de tener un consentimiento informado lo más temprano posible en el proceso, para evitar conflictos de interés o tener que consentir bajo cohesión (Tolich, 2010), esto puede ocurrir cuando se avizora un proyecto, mientras que se está en campo, durante el proceso de escritura o después de que el proyecto esté terminado. Recordar que es más fácil y ético obtener consentimiento y después escoger no incluir a la persona en la narración, que pedir permiso posteriormente. Considerar de quién, cómo y cuándo obtener consentimiento antes de comenzar un proyecto.
4. *Practicar el proceso de consentimiento y explorar la ética de las consecuencias* (Ellis, 2007; Etherington, 2007). Esto les posibilita a los otros la ocasión de mantenerse autónomos, ya que ayuda a asegurar la participación voluntaria en y durante un proyecto.
5. *Que los participantes hagan una revisión.* Una revisión hecha por los participantes es la etapa final del proceso de consentimiento, la cual permite a quienes aparecen en las autoetnografías comentar sobre las correctas interpretaciones y observaciones o, en su defecto, anular su participación.
6. *No presentar en público o publicar nada que nos mostrarías a las personas mencionadas en el texto* (Ellis, 2004; Tolich, 2010). Los autoetnógrafos prudentes seguirán esta guía aun cuando tengan una razonable certeza de que las personas nunca tendrán acceso o nunca verán lo escrito sobre ellas (Adams, 2008; Ellis, 1995a). Esta regla se aplicará tanto con personas vivas como muertas, porque anima el cuidado que se debe tener al representar a los otros, aun cuando quizá nunca verán u oirán lo escrito.
7. *No subestimar la vida posterior de la publicación de una narración* (Adams, 2008; Ellis, 1995a). La narración pública puede permanecer

estática, pero las respuestas de las audiencias no. Vale la pena considerar cómo escribir dirigiéndose a múltiples audiencias, mientras que al tiempo se consideran las maneras de proteger a otros que aparecen en los textos.

Estos siete lineamientos son el punto de partida para crear autoetnografías éticas, y quienes elijan hacer autoetnografía podrán encontrar otras maneras para lograr la autonomía, beneficio y justicia para ellos mismos y los incluidos en sus textos. Llamo a los autoetnógrafos a considerar con atención, sobre todo los últimos dos principios del Belmont Report –beneficio y justicia–, dado que estas consideraciones son, con frecuencia, negligidas por todo tipo de investigadores, cualitativos o cuantitativos. Hacer autoetnografía significa tomar la ética con seriedad. Como Carol Ellis observa:

Es más fácil hablar en abstracto sobre la ética, que poner en marcha un operativo de control ético; es más fácil hacer *mea culpa* sobre lo que uno debió haber hecho para hacer sus estudios, que encontrar la manera correcta de proceder en los que están en curso; es más fácil instruir a quienes tienen que tomar decisiones éticas en su investigación, que seguir uno mismo sus propios consejos; es más fácil acoger la ética relacional, que resolver a quién debemos lealtad relacional cuando nuestros lectores y participantes difieren en valores o cuando nuestros corazones y mentes están en conflicto (2009: 23).

Estoy de acuerdo en que nuestros corazones y mentes estarán en desacuerdo de vez en cuando –por ejemplo, la oportunidad de publicar es tentadora y central en nuestro trabajo de investigadores–, pero tomar un atajo con respecto a estos principios, cuando el sólo beneficio es para el autoetnógrafo, es un riesgo. Al mismo tiempo, reconozco que estas líneas de guía son únicamente eso, pero animo a los autoetnógrafos a entablar en un contexto relacional, ético. Lo que toma en consideración lo personal y lo profesional, la conexión entre el investigador y los participantes, para protegerse a sí mismo y a otros. Siempre manteniendo sus ojos en lo ético y los fundamentos morales para guiar, en primer lugar, sus agendas de investigación.

Los temas descritos aquí ilustran la complejidad que entraña la práctica de una investigación ética, porque lo que constituye la investigación, los participantes y las técnicas utilizadas para crear autoetnografía son fluidas.

Los autoetnógrafos deben considerar cómo navegarán y dirigirán cada uno de estos aspectos; antes, durante y después del proceso de escritura. El edicto *no hacer daño* debe ser un principio omnipresente para proteger a otros, a la vez que consideramos el cómo hacer autoetnografía que puede también lastimar al investigador. La flexibilidad y ambigüedad inherentes en este método sirven como un recordatorio incisivo de que la investigación ética no se logra verificando cajas, completando formas, creando seudónimos o garabateando un formulario de consentimiento. De hecho, los autoetnógrafos deben mirar la ética como un proceso frecuentemente relacional (Adams, 2008; Ellis, 2007, 2009; Ellis, Adams y Bochner, 2011). Deberían usar, en lugar de resistirse, el Código de ética (por ejemplo, consentimiento informado, exactitud, engaño, confidencialidad y privacidad), así como los estándares morales para la investigación, los cuales involucran sujetos humanos, tal como lo establece el Belmont Report (por ejemplo, autonomía, beneficio y justicia; ver Christians, 2005), para establecer y llevar a cabo sus prácticas, al mismo tiempo que focalizar y respetar los intereses de otros y de sí mismos.

Algunas reflexiones finales

Los autoetnógrafos suelen recibir menos aprobaciones del IRB que otros investigadores, porque no son re-consultados y, algunas veces, el IRB no tiene a la investigación autoetnográfica en buena consideración, pero esto no exime a los autoetnógrafos de sus responsabilidades éticas. He sugerido que el poder autorral que los autoetnógrafos tienen sobre los individuos que aparecen en sus textos, y dado que ellos son con frecuencia personas íntimas, no obsta para que su responsabilidad sea aún más grande (Adams, 2008; Ellis, 2007). Me gustaría hacer un llamado a los autoetnógrafos para develarse, de tal manera que fuesen vulnerables a la crítica de sus procesos éticos. Las consideraciones éticas se expresan con frecuencia al final de las autoetnografías y los autores relegan las cuestiones éticas a algunas pocas preocupaciones o consideraciones al final del manuscrito. Los lectores no deben asumir que la ética es una preocupación secundaria; corresponde a los escritores, artistas y *performers* tocar el tema a lo largo de su trabajo, si es posible. Estas páginas no sólo deben incluir las cuestiones éticas de la escritura, sino también las respuestas a esas preguntas. Hay mucho por ganar en la autoetnografía si se hace visible lo ético.

No nada más ponen de relieve el *ethos* de escribir la vida, sino que hacen a la autoetnografía menos dudosa para aquellos que quieren atentar contra su estatus académico. Más aún, al orillarse a mostrar su preocupación por la ética, la autoetnografía hace visible las preocupaciones que otros métodos tienen sobre el tema.

Al escribir este capítulo, por ejemplo, he llegado a elaborar de qué manera cada investigador podría saber si su trabajo logra el imperativo de no hacer daño. Por décadas, muchos de nosotros hemos trabajado asumiendo que el método y su aplicación, de la mano con un consentimiento informado, protege contra cualquier daño. Considerar las cuestiones traídas a discusión por la autoetnografía, haciéndolas visibles a otros métodos, constituye una praxis de investigación que aún requiere evolución. Después de algún tiempo, estoy segura de que lo ético no es una cuestión secundaria, por lo menos no entre autoetnógrafos, lo sé. Esto deben saberlo los lectores y la teoría debe ser coherente con la práctica. La mayoría de los autoetnógrafos han tomado en cuenta la dificultad ética de escribir sobre la vida desde el principio, durante y después de completar sus manuscritos, y muchos de ellos escriben sus narraciones sin considerar los riesgos que ellos mismos corren al desafiar las formas narrativas tradicionales, para dar a la luz muchas experiencias de los “sin voz”. Si los autoetnógrafos no hacen este esfuerzo, no sé quién podrá hacerlo, especialmente en la academia. Para muchos académicos, este llamado a la autonarración es la ética misma en la autoetnografía.

Bibliografía

- Adams, T. (2006). Seeking father: Relationally reframing a troubled love story. *Qualitative Inquiry*, 12, 704-723.
- Adams, T. (2008). A review of narrative ethics. *Qualitative Inquiry*, (14), 175-194.
- Berry, K. (2006). Implicated audience member seeks understanding: Reexamining the “gift” of autoethnography, *International Journal of Quality Methods*, (5), 94-108.
- Bochner, A. (2002). Love survives. *Qualitative Inquiry*, 8, 161-169.
- Boehm, M. (2005). 2 Artists quit UCLA over gun incident [En línea]. *The Los Angeles Times*. Disponible en articles.latimes.com/2005/Jan/22/local/me-profs22.
- Boylorn, R. (2006). E pluribus unum (Out of many, one). *Qualitative Inquiry*, 12, 651-680.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Estados Unidos de América: Left Coast Press, Inc.
- Chatham-Carpenter, A. (2010). “Do thyself no harm”: Protecting ourselves as autoethnographers. *Journal of Research Practice*, 6, 1-3.
- Christians, C. (2005). Ethics and politics in qualitative research. En Denzin N. & Lincoln Y. (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*. Estados Unidos de América: Sage.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (2004). *Narrative inquiry: Experience and Story in qualitative research*. Estados Unidos de América: Jossey-Bass.
- Congress of Qualitative Inquiry. (2006). *Position statement on qualitative research on IRBs*. Disponible en quig-psu.edu/docs/IRB_positionStatement.pdf.
- Ellis, C. (1995a). Emotional and ethical quagmires in returning to the field. *Journal of Contemporary Ethnography*, 24, 68-69.
- Ellis, C. (1995b). *Final negotiations: A story of love, loss, and chronic illness*. Philadelphia: Temple University Press.
- Ellis, C. (1999). Heartful autoethnography. *Qualitative Health Research*, 9, 669-683
- Ellis, C. (2001). With mother/with child. *Qualitative Inquiry*, (7), 598-616.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry*, 13, 3-29.

- Ellis, C. (2009). Telling tales on neighbors: Ethics in two voices. *International Review of Qualitative Research*, (2), 3-28.
- Ellis, C., Adams, T. & Bochner, A. (2011). Autoethnography: An overview [40 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12 (1), Art. 10. Disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>
- Ellis, C. & Bochner, A. (1992). Telling and performing personal stories: The constraints of choice in abortion. En Ellis, C. & Flaherty, M. (Eds.), *Investing subjectivity: Research on lived experience*. Estados Unidos de América: Sage.
- Ellis, C. & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Research as subject: En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative inquiry*. Estados Unidos de América: Sage.
- Etherington, K. (2007). Ethical research in reflexives relationships. *Qualitative Inquiry*, (13), 599-616.
- Gingrich-Philbrook, C. (2005). Autoethnography's family values: Easy access to compulsory experiences. *Text and Performance Quarterly*, 25, 297-314.
- Holman, S. (2005). (M)othering loss: Telling adoption stories, telling performativity. *Text and Performance Quarterly*, 25, 113-135.
- Kiesinger, C. (2002). My father's shoes: The therapeutic value of narrative reframing. En Bochner, A. & Ellis, C. (Eds.), *Ethnographically speaking: Autoethnography, literature, and aesthetics*. Estados Unidos de América: AltaMira Press.
- Lindlof, T. & Taylor, B. (2002). *Qualitative communication research methods*. Estados Unidos de América: Sage.
- Morse, J. (2002). Writing my own experience. *Qualitative Health Research*, 12, 1159-1160.
- Poulos, C. (2006). The ties that bind us, the shadows that separate us: Life and death, shadow and (dream) story. *Qualitative Inquiry*, 12, 96-117.
- Poulos, C. (2008). Narrative conscience and the autoethnographic adventure: Probing memories, secrets, shadows, and possibilities. *Qualitative Inquiry*, 14, 46-66.
- Protection of Human Subjects, 45 C.F.R. pt. 46. (2009).
- Rambo, C. (2007). Handing IRB an unloaded gun. *Qualitative Inquiry*, (13), 353-367.

- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Inquiry*. Estados Unidos de América: Sage.
- Richardson, L. (2007). *Last writes: A daybook for a dying friend*. Estados Unidos de América: Left Coast Press, Inc.
- Schjeldahl, P. (2007). Chris Burden and the limits of art . *The New Yorker*. Disponible en www.newyorker.com/arts/critics/artworld/2007/05/14/0705-14craw_artworld_schjeldahl.
- Snyder-Young, D. (2011). "Here to tell her story": Analyzing the autoethnographic performance of others. *Qualitative Inquiry*, (17), 943-951.
- Tamas, S. (2011). Autoethnography, ethics, and making your baby cry. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 11, 258-264.
- Tolich, M. (2010). A critique of current practice: Ten foundational guidelines for autoethnographers. *Qualitative Health Research*, 20, 1599-1610.
- Toyosaki, S., Pensoneau-Conway, S., Wendt, N. & Leathers, K. (2009). Community autoethnography: Compiling the personal and resituating whiteness. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 9, 56-83.
- Trujillo, N. (2004). *In search of Naunmy's grave: Age, class, gender, and ethnicity in an American family*. Estados Unidos de América: Alta Mira Press.
- Tullis, J. (en prensa). Participant observations at the end-of-life and the power of tears. *Health Communication*.
- Tullis, J. McRae, C., Adams, T. & Vitale, A. (2009). Truth troubles. *Qualitative Inquiry*, 15, 178-200.
- Wall, S. (2008). Easier said than done: Writing an autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 7, 38-53.
- Wyatt, J. (2006). Psychic distance, consent, and other ethical issues: Reflections on the writing of "A Gentle Going?". *Qualitative Inquiry*, 12, 813-818.



**Para evaluar la calidad
de la escritura autoetnográfica**



Evaluar la etnografía¹

Laurel Richardson²

Resumen

La autora, con plena conciencia del hecho de que los criterios son mutables, argumenta que la etnografía debe ser evaluada a través de dos lentes: la ciencia y el arte. Sugiere, por lo tanto, cinco perspectivas: contribución sustantiva, mérito estético, reflexividad, impacto y expresión de una realidad.

No es posible separar a la vida etnográfica del *yo*. Todo lo que somos y quiénes podemos llegar a ser –lo que estudiamos y cómo escribimos acerca de lo que estudiamos– está ligado a cómo una

1 Recuperado de: Richardson, L. (2000). Evaluating Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 253-255. doi:10.1177/107780040000600207.

2 Nota del autor: por favor, enviar toda correspondencia a Laurel Richardson, Departamento de Sociología, 190 n. Oval-Bricker Hall, The Ohio State University, Columbus, OH 43210.

disciplina se disciplina a sí misma y a sus miembros, así como a los métodos que reclaman autoridad sobre un tema y sobre sus miembros.

El posmodernismo nos ha revelado las problemáticas encontradas al recolectar y reportar “datos”, también los desafíos y reglas disciplinarias de los campos ético, estético, teórico y empírico. Consecuentemente, muchos etnógrafos luchan con encontrar por sí mismos prácticas concretas a través de las cuales podamos reconstruirnos como sujetos éticos, involucrados en la ética etnográfica, inspirando a otros a leer y escribir. Muchos de nosotros ya no deseamos convertirnos en etnógrafos de tipo distante, apartado, neutral, desconectado, sobrevolando. Tipo al que la etnografía tradicional nos empuja.

En la actualidad, algunos etnógrafos desean que su trabajo sea reconocido, a la vez, como “científico” y “literario”. Yo soy una de ellos. Reconocemos el choque histórico del siglo xvii entre la escritura científica y la literaria como inestable y mutable. Hemos dado la bienvenida a la desaparición de los géneros, a la complejidad de la escritura, a las fronteras permeables entre el “hecho” y la “ficción”, entre lo “subjetivo” y lo “objetivo”, entre lo “verdadero” y lo “imaginario”. Sonreímos ante los contrasentidos oximorónicos: no-ficción creativa, facción, ficción etnográfica, novela no ficticia y verdadera ficción.

Aumenta, pues, entre los etnógrafos, el deseo de escribir etnografía que sea científica, en el sentido de ser fiel a un mundo conocido a través de los sentidos empíricos; y literaria, en el sentido de expresar lo que se ha aprendido a través de técnicas y formas evocativas. Y cada vez surgen más formas de representar el trabajo etnográfico.

A la vez que el posmodernismo libera a los etnógrafos de representar sus investigaciones con ciertas formas, también los obliga a ser más conscientes de los reclamos de autoría, autoridad, veracidad, validez y confiabilidad. La autorreflexión trae a la conciencia algunas de las más complejas agendas político-ideológicas que se esconden en nuestra escritura. Los clamores de verdad son más difícilmente validados, hablar por “otros” es altamente sospechoso.

Por otra parte, escribir con otros géneros no asegura un mejor resultado. Ni tampoco significa que se pierda la capacidad de escribir de forma convencional, de la misma manera que aprender un nuevo idioma no elimina nuestro lenguaje original. Hay tanto que pensar, tantas decisiones conscientes por hacer. Las nuevas formas de escritura invitan a una discusión sobre los criterios necesarios para juzgar el trabajo etnográfico –así sea nuevo o tradicional. Los etnógrafos tradicionales de buena voluntad tienen preocupaciones legítimas sobre

cómo será recibido el trabajo de sus estudiantes si deciden romper las normas de escritura etnográfica. No tengo respuestas definitivas para esto, pero tengo algunas ideas y preferencias.

La etnografía siempre está situada en la actividad humana, cubriendo tanto las fortalezas como las limitaciones de la percepción y los sentimientos humanos. Siempre ha sido creada a través de prácticas de investigación. La ciencia ofrece algunas prácticas; la literatura, las artes creativas, la introspección o el trabajo de memoria ofrecen otras. Los etnógrafos no deberían estar constreñidos por los hábitos mentales de alguien más. Creo que crear nuevos criterios para elegir es nuestra tarea continua. Hay que elevar toda etnografía a altos y exigentes estándares. A continuación, están cinco de los criterios que uso para revisar artículos y monografías:

1. *Contribución sustantiva.* ¿Contribuye este trabajo a nuestro entendimiento de la vida social? ¿El escritor muestra una perspectiva y comprensión profundamente arraigada en el mundo de lo humano? ¿Cómo es que esta perspectiva nos informa sobre la construcción del texto?
2. *Mérito estético.* ¿Este trabajo es estético? ¿El uso de prácticas creativas y analíticas abre la posibilidad a respuestas interpretativas? ¿El texto está moldeado artísticamente?, ¿es satisfactorio, complejo y no aburrido?
3. *Reflexividad.* ¿Cómo llegó el autor a escribir este texto? ¿Cómo ha sido reunida la información? ¿Ha habido problemas éticos? ¿Cómo es que la subjetividad del autor ha sido producto y productora de este texto? ¿Hay una autoconciencia y autoexposición visible para que el lector juzgue con su propio punto de vista? ¿Los autores se responsabilizan ante los estándares del saber y decir de las personas que han estudiado?
4. *Impacto.* ¿Esto me afecta?, ¿emocionalmente?, ¿intelectualmente? ¿Genera nuevas preguntas? ¿Me inspira a escribir? ¿Me llevó a probar nuevas prácticas de investigación? ¿Me llevó a la acción?
5. *Expresa una realidad.* ¿Este texto encarna un sentido de la experiencia vivida? ¿Parece “creíble”? ¿Es un relato creíble en un sentido comunitario de lo cultural, lo social, lo individual o lo “real”?

Las artes creativas son una lente mediante la cual observamos el mundo. La ciencia analítica es otro. Vemos mejor con dos lentes; vemos aún mejor con los lentes enfocados y magnificados.

Laurel Richardson tiene múltiples vínculos con la Universidad Estatal de Ohio (The Ohio State University): profesora emérita de sociología, catedrática visitante de estudios culturales, profesora colaboradora del Centro de Estudios Folclóricos y asociada de Estudios de la Mujer. Es autora de múltiples artículos, capítulos y libros, entre los cuales se encuentra *Campos de juego: construyendo una vida académica*, por el cual le fue otorgado el premio Cooley del mejor libro de 1998, por la Sociedad de Estudios de Interacción Simbólica. Está actualmente involucrada en una concienzuda (consciente) actividad de significación: la escritura de una colección de ensayos socio-biográficos que conectan lo académico, familiar y espiritual.

Creando criterios: una breve historia etnográfica¹

Carolyn Ellis²

Resumen

En este texto, la autora hace un trabajo introspectivo sobre los pasos al momento de evaluar narrativas etnográficas. Su historia muestra lo que piensa y cómo reacciona a los distintos géneros de la escritura. De manera óptima, trata de sentir y pensar junto con la historia, moviéndose de manera pendular, mientras los dos procesos –pensar y sentir– se fusionan. Trata de sumergirse en el flujo de la historia, hasta el punto en que es incapaz de dejar de pensar o sentir la experiencia. Durante el proceso de lectura se hace preguntas sobre qué ha aprendido de la historia, y evalúa las estrategias literarias del escritor, sus inquietudes éticas y hasta dónde han sido alcanzadas las metas del trabajo. Más tarde,

¹ Recuperado de Ellis, C., (2000). Creating Criteria: An ethnographic short story. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 273-277. doi:10.1177/107780040000600210.

² Universidad del sur de Florida.

cuando hace una revisión, pretende ofrecer retroalimentación útil, mientras que protege el sentido del *yo* del escritor.

Abro el artículo, leo el título, me gusta el tono y lo hojeo rápidamente. “Genial”, me digo a mí misma, “una narrativa personal con escenas y diálogo. Mis favoritas”. Sentándome en mi cómoda silla de escritorio, me reclino y cuelgo los pies sobre el brazo de la silla, al frente de mi computadora. Tomo un largo trago de mi amargo y tibio café.

Atraído por el movimiento, mi perro Traf, un terrier ratonero de seis años, se para en sus cuartos traseros y gentilmente me toca con la pata. Quiere darme besos y yo lo dejo. Raramente me rehúso, sin importar lo que esté haciendo. Para mí es un señalamiento para vivir en el presente. Esto he aprendido de mis perros. También disfruto de los besos. Una vez satisfecho, Traf bosteza, se gira sobre sí mismo y regresa a su lugar, debajo del escritorio.

Sonriendo comienzo a leer. Con el deseo de engancharme en la lectura, dejo que las imágenes y palabras fluyan a través de mí, anticipando ansiosamente el camino que labrará para mí la narrativa. Idealmente, quisiera sentir y pensar con la historia (Frank, 1995). Ante el riesgo de simplificar a ultranza, quiero que los dos lados de mi cerebro estén involucrados simultáneamente o que el texto me interpele de un lado a otro, yendo y viniendo, hasta que el sentimiento y el pensamiento se fusionen. Quiero estar sumergida en el flujo de la historia, perdida en el tiempo y el espacio, deseando no llegar al final (como sucede con una buena novela), y después ser incapaz de dejar de pensar o sentir lo que he experimentado. Usualmente voy al piso de abajo por algo de comer después de haber leído el texto. Quiero ver lo que la historia provoca en mí mientras me distraigo. ¿Continúo pensando o experimentando la historia? ¿O es que mi conciencia fluye fácilmente hacia otras cosas? Leo el correo, el periódico, alguna llamada por hacer.

Esta primera lectura y reflexión marcan la pauta para mi evaluación: si leo todo el artículo sin detenerme a evaluar a distancia, de manera cognitiva –bueno, eso en sí me dice algo–, el trabajo me ha cautivado. Si leo toda la historia deteniéndome con frecuencia para pensar en detalles de mi propia experiencia, memorias o sentimientos traídos a conciencia por la lectura, entonces el trabajo me ha evocado.

¿Y qué pasa si en lugar de mi reacción anterior, el texto llama a leerlo con distancia crítica? Entonces pienso sobre y no con la historia. Para las narrativas que se autodenominan evocativas, esto no es un buen comienzo. Como lectora

de historias, prefiero la evocación por encima de la contemplación cognitiva. Ahora, esto no significa que una buena narrativa tenga una cualidad y no la otra. Frecuentemente siento que si un autor puede escribir prosa evocativa, entonces seremos capaces de trabajar con todo lo que significa, a mayor escala. Si a un autor se le dificulta escribir narrativa evocativa, entonces, tal vez sea más recomendable escribir un género más tradicional.

De una lectura cognitiva espero que el texto me produzca el impulso de argumentar constantemente con la interpretación del autor. Pero desafortunadamente lo que suele ocurrir en este escenario es que cuestiono la lógica de la historia, lo que el autor dejó fuera, lo que falta desarrollar, lo que no me convence, lo que está desorganizado, lo que se antoja caótico o no suficientemente caótico. El texto, literalmente, se interrumpe a sí mismo. Cuando eso pasa, la lectura pone a prueba mis capacidades críticas. Éste es un paso necesario, pero no el que me gustaría que domine mi lectura inicial de una prosa narrativa; porque esto puede suponer que la historia no tiene espíritu narrativo. No me ha prendido, cautivado o provocado efectivamente. Permanezco desconectada, fuera de la experiencia.

Entonces, ¿qué pasa después? Si la historia no me captura a la primera lectura, la segunda es con el propósito de proveer al autor de detalles específicos de por qué su historia no me ha logrado conectar conmigo misma. Este simple ejercicio, el hacer notas al margen, me asegura usualmente que he tomado una decisión (una decisión defendible para rechazar el manuscrito). A menudo, sin embargo, creo en la escritura como cuestionamiento (Richardson, 1994), y me abstengo de hacer un juicio hasta que escribo la reseña final. La toma de decisiones, a menudo, es una combinación de una respuesta general e inmediata al manuscrito, y la conciencia que tomo con los comentarios que escribo después. Cuando ambos coinciden, llegar a una determinación final es relativamente fácil; si no coinciden, usualmente leo nuevamente el manuscrito. Actúo como editor del texto, y eventualmente llego a una conclusión con mis propias contradictorias revisiones. Son pocos los casos en que un manuscrito es completamente bueno o malo.

Digamos que decido que el manuscrito no es apto para su publicación. El autor podría argumentar que es por mi propia carencia de compromiso con la historia lo que me impide ser cautivada por la misma. Como persona que pretende ser una buena revisora, estoy consciente de esa posibilidad y, previo a o durante la segunda lectura, buscaré vacunarme, cuestionándome nuevamente.

¿Es éste un tema sobre el que sé muy poco? ¿Sobre el que tengo ideas preconcebidas o inclinaciones personales? ¿Es algo que no he experimentado personalmente? ¿Es algo que he experimentado de manera diferente? Y si no es así, ¿por qué? Me pregunto si mi experiencia del texto es resultado de la diferencia de mi historia o posicionamiento ante la historia del autor. ¿Estoy perdiendo una oportunidad para aprender algo nuevo sobre las diferencias raciales, clasistas, étnicas, de género, políticas o de nacionalidad? ¿Estoy perdiendo una oportunidad para experimentar relaciones, sentimientos, pensamientos o acciones conectados con estas categorías? ¿El autor me está brindando una visión que vuelve más compleja aún la manera en cómo veo los fenómenos? ¿O acaso la historia simplemente no convence suficientemente como lo sospeché desde el comienzo?

Ahora bien, digamos que la historia me ha enganchado lo suficiente desde la primera lectura. ¿Qué es lo que hago después? Si la narración me ha provocado un sentimiento evocativo, entonces hago una serie de preguntas para explorar la contribución más completa y cognitivamente. Me pregunto qué es lo que he aprendido de la historia. Sobre la vida social, el proceso social, la experiencia de otros, la experiencia del autor, sobre mi propia vida. ¿Hay algo “nuevo” o una nueva forma de ver o distorsionar lo familiar?

Me pregunto sobre la trama de la historia: ¿tiene la historia un balance entre la fluidez y autenticidad de la experiencia? ¿Ha sido capaz el autor de representar el caos, y además hacerlo de una manera que nos otorgue una experiencia legible y entendible? ¿Hay suficiente, aunque no demasiada, tensión dramática? ¿La historia me provoca esas ganas de voltear la página para saber lo que pasa después? ¿Existe algún hoyo inexplicable en la trama o demasiado detalle sobre puntos insignificantes para el relato? ¿Es coherente y consistente lógicamente? ¿Hay un sentido de verosimilitud? Claro que no pienso en esa palabra, en realidad, lo que pregunto es: ¿la historia me suena verosímil o cercana a la realidad?

Cuestiono la escritura de la historia: ¿el autor nos muestra en lugar de contar? ¿Desarrolla los personajes y escenas de manera completa? ¿Hay demasiados personajes y escenas a seguir? ¿Edita de manera que todas las palabras son necesarias, lo mejor posicionadas y las mejor elegidas? ¿Los cuadros que pinta con su escritura son vívidos? ¿Lo son los sonidos, sentimientos y emociones? ¿Las conversaciones se asemejan a las de la vida real? ¿El autor sabía el fin de la historia cuando comenzó, o la escritura misma se convierte en una

especie de investigación? ¿Es la historia lo suficientemente compleja y llena de matices? ¿Hay una sensibilidad literaria en la propia escritura? ¿El fin me sorprende o me conmueve, haciéndome pensar sobre la historia de una nueva manera, ver conexiones, o el todo de una forma que no había podido ver antes? ¿Los errores de ortografía y puntuación son tantos que interrumpen el flujo de la lectura?

Pregunto sobre los fines, las aspiraciones y los logros del autor: ¿qué es lo que el autor trata de alcanzar? ¿Ha alcanzado sus metas? ¿Vale la pena perseguir esas metas? ¿Puede alcanzar dichas metas mediante su forma de escribir? ¿Podrá haber una mejor manera de alcanzar sus propósitos? ¿Puede el autor reclamarlos legítimamente para su texto? ¿Aprendió algo nuevo el autor sobre sí mismo?, ¿sobre otros personajes de la historia?, ¿sobre los procesos y relaciones descritas? ¿Qué se pueden llevar los lectores de esta historia? ¿Ayudará esta historia a otros a entender o lidiar mejor con sus mundos particulares? ¿Es útil? Y si es así, ¿para quién? ¿Anima a la compasión por los personajes? Y si no por los personajes, ¿anima la compasión por aquellos a quienes afectan? ¿La historia promueve el diálogo (Ellis y Bochner, 2000)? ¿Tiene la historia el potencial para estimular la acción social?

Me pregunto sobre consideraciones éticas: ¿pidió el autor permiso para retratar a otros? ¿Les dio oportunidad para contribuir en la historia con sus propias perspectivas? Si no fue así, ¿hay razones suficientes y justificables del porqué no? ¿Los otros personajes han sido suficientemente complejizados? ¿Lo está el autor? ¿Es esta una interpretación exclusiva del autor de lo que está aconteciendo? ¿La contribución de la historia sobrepasa los dilemas éticos concebibles y el dolor de los lectores y personajes?

Inquiero si soy la lectora más apropiada para la pieza: ¿el autor escribe en una forma y estilo con el que estoy familiarizada o que me siento capaz de evaluar? Si no es así, como en el caso de la poesía o la narrativa extremadamente minimalista, entonces tal vez debería mencionar al editor de la revista que la envíe a otro lector antes de decir que no me conmueve o instruye.

Indago sobre los requerimientos de la revista y el editor: ¿es esta revista la más receptiva al tipo de análisis que el autor desarrolla en esta historia? ¿Aceptará el editor que ocurra un análisis dentro de la historia? ¿O requerirá un análisis tradicional por separado? Cualquiera que sea el caso, ¿ha sido el análisis conectado de manera cercana con la historia y las áreas “apropiadas” de la literatura? ¿Vale la pena que la historia se defienda a sí misma, aun cuando

no encaja con los parámetros de los marcos editoriales de las ciencias sociales? ¿Tengo que hacer pedagogía o convencer al editor?

En este punto de la reseña, pensarías que casi he terminado, pero en ocasiones, la parte más difícil de hecho comienza aquí: me pregunto si he hecho mi trabajo como revisora. ¿He sido de ayuda para el autor? Retomo mi reseña y trato de escribirla de forma que sea más alentadora para él. Me pregunto si hay algo en ella que podría dañar al autor; si he invalidado la historia personal del autor; si hay una mejor forma de decir algo crítico y, al mismo tiempo, proteger el sentido del *yo* del autor. Me recuerdo a mí misma que no solamente está lo académico del escritor en la mira, sino, quizá también, su identidad personal; de mencionar las cualidades positivas del manuscrito. Encuentro estos recordatorios especialmente importantes si siento o sé que el autor es un joven escritor, tal vez probando esta forma de escritura por primera vez. Entonces me recuerdo a mí misma que incluso los escritores veteranos tienden a ser susceptibles. Espero que el autor, sin importar su posición profesional, encuentre mi reseña tanto crítica como estimulante.

Claro está que revisar textos no tiene la misma fluidez que he descrito. La reseña es un proceso caótico. He organizado ese caos en una secuencia lineal ordenada. Mi estado anímico, sin duda, influencia mi reseña; como también lo hace el hecho de conocer al autor, o conocer algo sobre él. Mi evaluación, o como mínimo su longitud, puede incluso verse afectada por quién me pide que la haga, la cercanía de la fecha de entrega, y cuántos manuscritos hay en mi escritorio que compiten por mi atención. Por supuesto que trato de controlar el impacto de estas variables externas, tanto como me es posible y me exhorto a mí misma a “ser justa”. Pero, para ser honesta, encuentro algunos temas inherentemente más interesantes y cautivadores que otros. En ocasiones, tomo atajos y no me hago todas las preguntas. A menudo, mis perros me interrumpen en más de una ocasión, tirando sus pelotas en mi regazo, empujándome a jugar y, en ocasiones, lo hago. A veces, interrumpo para ir al refrigerador y me distraigo con detalles y tareas del hogar, aun cuando el escrito es cautivador. También suelo cansarme a la mitad de una reseña y me tomo un descanso para tomar una breve siesta en el piso alfombrado de mi oficina. Y más tarde, me encuentro a mí misma quejándome con mi compañero sobre la carga de trabajo y si la tarea vale la recompensa del esfuerzo o es significativa.

No quise decirte todas estas cosas desde un principio porque no quería que el proceso pareciera demasiado subjetivo, asistemático o continuamente

interrumpido. Sin duda, tú evaluarás esta historia como yo evalué las historias de otros, o simplemente no lo harás.

Referencias

- Ellis, C. and Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. En N. Denzin and I. Lincoln (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research* (2da. ed.: 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Frank, A. (1995). The wounded storyteller: *Body, illness and ethics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Richardson, L. (1994). Writing as a method of inquiry. En N. Denzin and I. Lincoln (Eds.). *The handbook of qualitative research* (516-529). Thousand Oaks, CA: Sage.

Carolyn Ellis es profesora de comunicación y sociología, y codirectora del Instituto para Estudios Interpretativos Humanos en la Universidad del Sur de Florida. Es autora de *Negociaciones finales: una historia de amor, pérdida y enfermedad crónica* (Temple University Press), y coeditora de *Composing Ethnography* (AltaMira). En la actualidad, es editora de manuscritos para la serie de libros *Ethnography Alternatives* de la editorial Altamira, al igual que es miembro de siete consejos de revisión de textos. Su investigación actual, cuando tiene tiempo para ella, se enfoca en narrativas, autoetnografía y sociología emocional.

Herramientas básicas para una buena escritura



Introducción a la escritura creativa: mostrar vs. decir¹

R. Michael Burns

Cualquiera que haya tomado alguna vez un curso para aprender a escribir o haya leído con el mismo propósito, seguro se ha topado con el famoso refrán: “¡Muestra, no digas!” Yo ciertamente escuché esa afirmación cuando estudié escritura creativa en la Universidad de Colorado. Lo que no era tan frecuentemente dicho era lo que quería decir exactamente ese refrán. Si estás perplejo como yo lo estaba, quizás este artículo pueda servir para esclarecertelo. Éste se enfoca en textos de ficción en la prosa narrativa. Aunque también incluyo otras formas, como poesía, textos que no son de ficción y hasta de escritura periodística.

Empezaré diciendo con qué tiene que cumplir el género de ficción. En este contexto, no estoy hablando de ideales muy altos, como diseccionar la condición humana o crear complicados e interesantes personajes intemporales –en otras palabras, no estoy

¹ Recuperado de <http://rmichaelburns.com/>, o www.coloradospringsfictionwritersgroup.org.

hablando de crear “literatura” o lo que eso pudiera ser-. Ya he escrito sobre eso en artículos anteriores, ahora el interés se centra más en lo práctico de la escritura.

En mi nunca tan humilde opinión, la ficción trata de forjar un vínculo emocional entre el autor y el lector. Mientras que una buena pieza de ficción funciona de una forma altamente intelectual, las buenas cosas siempre funcionan, primero y principalmente, de manera visceral. Nos cautiva una lectura porque hay algo que habla a nuestro ser más profundo, entra y nos prende. En efecto, la ficción recurre a las barreras de nuestro intelecto, porque (en virtud del nivel de la “ficción”) sabemos que las historias que nos cuentan son fabricadas. Nosotros llamamos a estos acontecimientos “gimnasia intelectual”, hay una “suspensión voluntaria de la incredulidad”, y los buenos escritores tienden a ayudarnos a cumplir eso de dos maneras: i) haciendo su ficción lo más plausible posible y, todavía más significativamente, ii) lanzando llamas a través del cerebro y pasando hasta las tripas.

Una de las mejores maneras para hacerlo es crear imágenes vívidas que sumerjan a los lectores en el mundo de la ficción –y no solamente contando a los lectores lo que está pasando, sino mostrando-.

Que el lector vea. Básicamente, la distinción es ésta: *decir* solamente cataloga las acciones y las emociones, en cambio, *mostrar* crea imágenes en las mentes de los lectores. Es la diferencia entre hacer la lista del mandado e ir a comprarlo.

Ésta es una oración básica: “Bob sentía miedo.” La oración no es ambigua, pero no es nada evocativa –puede ser que Bob sintiera miedo, pero el lector no lo siente. Consideremos esta nueva alternativa: “La cara de Bob se puso ceniza. Su respiración era muy irregular, jadeaba.”

Sí, es verdad que el segundo ejemplo es más largo que el primero –trece palabras contra tres-, pero tendrá más impacto en tu narración. Como en el primero, el segundo ejemplo deja bastante claro que Bob tenía miedo, aunque el primero crea una imagen distante en la mente del lector. El segundo ejemplo nos da una perspectiva más cercana de la situación de Bob y cómo gestiona su susto. Me parece que este tipo de forma de escritura es fundamental para crear personajes intrincados y convincentes –algunos dirán que es la clave para crear una buena ficción.

Las emociones, en particular, son tierra fértil para hacer llamativa una narración. Compara las dos líneas siguientes: “Vámonos”, Mary dijo impa-

ciente// “¡Vámonos!”, Mary urgió. La primera línea nos dice meramente la impaciencia de Mary. Cambiando la puntuación y escogiendo un verbo más fuerte, la segunda versión *muestra* su impaciencia. Esto sigue otra advertencia también típica de la escritura creativa: no sobre-utilices los adverbios. El verbo más fuerte aquí elimina la necesidad del adverbio “impaciente”.

Atiende a esto: a algunos editores no les agradan las frases que usan verbos que no se refieran, literalmente, al verbo hablar (“él dijo” o “ella susurró” o “ellos gritaron”). No aceptarán de muy buena voluntad expresiones como: “el sargento ladrón” o “Lidya silbó”. Personalmente pienso que no tiene sentido –la metáfora es un factor importante en una escritura creativa y entre más emotiva sea una frase, mejor–. Pero los editores están en lo correcto cuando desean que los escritores rechacen lo trillado, lo gastado y lo absurdo. Como siempre, el mejor consejo es estar consciente de lo que gusta o no a los editores y, con base en eso, presentar nuestro trabajo.

Usar verbos contundentes

Los ejemplos *supra* también señalaban otro gran tema de la escritura creativa moderna: los verbos deben cargar el peso de la descripción. Una de las ventajas del idioma inglés es que siempre ha pedido prestado, coleccionado, robado o se ha apropiado del vocabulario de otros idiomas. Así, resulta que el léxico es muy vasto y variado; tienes un mundo de verbos de donde escoger para describir cualquier acción.

Si te aplicas a hacer que las oraciones cobren vida, atrevete a sacar tu *thesaurus* y busca los verbos que hagan más vívidas tus oraciones.

Considera esta oración: *Daniel caminó por la calle*. Sí, nos da la idea, pero es escueta. En contraste, la oración: *Daniel deambulaba por la calle*, nos muestra una imagen mucho más clara de Daniel, nos da una sensación de su ánimo. Él va caminando calmamente, no lleva prisa, tal vez hasta un poco distraído. Todo esto es lo que puede significar el verbo “deambular”.

Compara esa imagen con las que se forman en las siguientes oraciones:

- Daniel se pavoneaba por la calle
- Daniel se tambaleaba por la calle
- Daniel iba caminando de un lado a otro por la calle

Una vez que hayas comparado estas oraciones, puedes darte cuenta de cómo impacta un verbo adecuado en tu oración. Cada versión crea una diferencia significativa en la imagen generada sobre nuestro amigo Daniel. Razón por la cual a los escritores se les advierte en contra de los adverbios, pues muchos disfrazan oraciones con adverbios cuando los verbos contundentes están a disposición. Es mejor decir: *Ethel escribió su nombre desordenadamente en el renglón*. O trata: *Ethel garabateó su nombre en la línea*. El verbo “garabatear” contiene implícitamente el carácter “desordenado” y te salva de usar un adverbio incómodo para crear una imagen viva.

Deja a los lectores que sientan por ellos mismos

Cuidado con hacer oraciones que parezcan decirle al lector qué o cómo sentir, particularmente cuando escribes en tercera persona. Revisa este par de pasajes cortos de novelas escritas por autores reconocidos. Ambos involucran vuelcos inesperados en sus tramas, pero los pasajes manejan el factor sorpresa de forma diferente. En el primero, *La espada de Shannara* de Terry Brooks, el Druid Allanon tiene una batalla con el diablo, entidad llamada Skull Bearer. Escribe Brooks: *Con movimiento totalmente inesperado, las negras alas abiertas hicieron circular el aire [...]*. Aquí el problema es obvio, dice a los lectores que el movimiento fue “totalmente inesperado”, Brooks hace que no lo esperemos. Casi parece que nos está instruyendo sobre cómo sorprendernos, pero el lenguaje, en este caso, carece de la inmediatez necesaria para realmente sorprendernos.

Ahora echa un vistazo al texto de Thomas Harris. Maneja la misma emoción en su novela *El silencio de los inocentes*. La agente del FBI Clarice Starling acaba de encontrar un cadáver en una bañera, en el sótano de la casa de un asesino serial. Muy en sintonía con los detalles, Clarice nota que el reloj del cadáver todavía da la hora: *El pequeño insecto rastrero en la mano fue lo último que ella vio antes de que las luces se apagarán*.

Recuerdo que cuando leí esta línea por primera vez, salté –vi la película y sabía lo que pasaría luego. La oración sorprende porque Harris no nos dice que nos sintamos sorprendidos. Él simplemente centra nuestra atención en horripilantes detalles, luego apaga las luces. El lenguaje de Brooks nos cuenta de algo inesperado, Harris lo muestra; donde Brooks cuenta, Harris demuestra.

Dios está en los detalles

Mostrar también trata de aliviar la ambigüedad. Si una oración dice: *El hombre estaba bien vestido*, el lector tal vez no tenga una idea clara de lo que quiere decir la noción de “bien vestido” del autor, pues puede ser diferente a la del lector. En lugar de esa línea, tratemos: *El hombre vestía un abrigo Armani color gris ceniza, por encima de una camisa de lino y una corbata de seda roja al cuello*. El lector puede ver todo –o al menos su ropa– y tiene una idea de lo que el narrador considera que es estar bien vestido. Tal vez pueda parecer una lista de lavandería (eso es exactamente lo que es), pero los detalles crean una imagen clara del personaje y permiten a los lectores decidir por sí mismos si el hombre está “bien vestido”. Además, esta descripción más específica da al lector un fuerte sentido de quién es el personaje –tiene dinero o quiere que se piense que lo tiene, y ese corbata de seda roja sugiere un aire casi aristocrático.

Otra oración dice: *La casa parece antigua*. Ésta deja a los lectores preguntándose qué quiere decir “antigua”. *La casa vagaba en el patio, chocaba con la maleza, la pintura se descarapelaba y se desvanecía, las cortinas de encaje se volvieron amarillas con los años*. Así queda más claro.

Deja que el diálogo hable por sí mismo

El contenido del diálogo también es una herramienta para “mostrar”. Puede darles a los lectores una dimensión de inteligencia o sofisticación del personaje, al igual que indagar en el pasado de él y hasta sugerir algo acerca de su imagen. Para comenzar por el final, ¿por qué simplemente contarle a los lectores que el Dr. Wells es un egoísta, cuando se lo podemos mostrar?: *Una vez más, el Dr. Wells dijo suspirando, tuve que entrar y salvar al curandero inglés. Sabía que tenía que oponerme de manera más tenaz cuando la junta lo señaló, pero dejé que me callaran, a pesar de mi opinión*.

Refiriéndose a un colega como curandero y afirmando que su opinión es superior a la de la junta, nos damos cuenta inmediatamente de que él tiene una opinión muy alta de sí mismo. Sus frecuentes pronombres en primera persona del singular (yo, mí) también pueden llevar ese mensaje. Más sutilmente lo afirma, a través del pasaje y a pesar de que él no esté denunciando a las personas con las que trabaja.

Lo mismo para expresar cualidades intelectuales. Si quieres que un personaje parezca inteligente, deja que él diga cosas inteligentes. Si es un hombre no muy bien educado, su vocabulario puede ser aparentemente simple (aunque no necesariamente el contenido de su discurso –él puede ser muy inteligente, pero simplemente carece de sofisticación en el lenguaje). No cuentes a tus lectores que tu personaje es incoherente cuando habla, en cambio, demuestra que se le dificulta encontrar las palabras correctas para expresarse. Esto lo puedes hacer aún con pequeños diálogos. Por ejemplo, en lugar de contarle a tu lector: *Dos hombres intercambian saludos*. Por qué no mejor le muestras:

- Qué onda, Jimmy, Brian dijo sonriente
- “¡No te habías visto desde hace años!”
- “Hey”, Jimmy contestó sonriendo levemente a Brian

Una pequeña dosis dialectal hace pensar que proviene de Texas u Oklahoma. La corta reacción de Jimmy sugiere que no está tan entusiasmado por su encuentro con Brian.

Mientras que los clichés de los regionalismos deberían usarse poco, éstos prueban que son útiles para mostrar a los lectores las cualidades de los personajes de la historia. Además, pueden ayudar a delimitar a los personajes en la mente del lector, haciendo la narrativa más vívida.

Por otro lado

Éstos son algunos argumentos a favor de contar, al menos en algunos casos. Lo mejor es ser breve. Para mostrar, casi siempre se usan más palabras que para contar, y si un evento es poco importante, seguramente lo quieres mencionar en un pasaje breve. (Claro, si es muy poco importante la mención, deberías omitirla.) Del mismo modo, si un personaje está recurriendo a eventos que el lector ya conoce, es posible que desees pasarlo por alto y decirlo sólo con una línea: *Jane explicó lo que había pasado*.

Tienes que decidir si permites o si vale la pena que el lector escuche algunos o todos los eventos que ya conoce desde la voz de Jane, como en este caso. Si no, una rápida línea basta y permite avanzar inmediatamente, activando escenas.

Otro argumento más a favor de contar y no de mostrar, es que contar está menos cargado emocionalmente –y, por lo tanto, es menos manipulable. Cier-

tamente, una letanía de eventos –quitando los verbos fuertes y los adjetivos del bagaje emocional que cargan las oraciones de manera implícita– deja más espacio para que el lector genere su propia respuesta emocional.

Según creo, la ficción es acerca de los personajes y éstos están llenos de emociones. Es natural que cualquier historia se filtre desde la perspectiva de los personajes, aunque sea en primera persona, o en la llamada “fusión” de la tercera persona (en la que un narrador omnisciente es un carácter con sentimientos y pensamientos), tomará colores y tonos emocionales. Hacerlo de manera correcta no es manipular, es genuino: compartir responde a verdades emocionales que corren más en lo profundo de la creación de la ficción. La narrativa no emocional puede dejar al lector frío y con una sensación de indiferencia hacia los personajes y lo que les sucede.

La(s) última(s) palabra(s)

La escritura vívida atrae la atención de los lectores y los mete en tu historia –y al mostrar la acción, creas un aspecto vital para una historia. Entonces, para evitar las dificultades de “contar” en lugar de “mostrar”, recuerda estos puntos:

- Usa verbos contundentes y específicos; evita usar demasiados adverbios.
- Provoca emociones a través de las reacciones del personaje y una escritura vívida, no digas a los lectores qué sentir.
- Usa detalles para dar vida a las escenas.
- Usa diálogos expresivos que muestren los sentimientos y actitudes de los personajes.
- Mantén estas nociones en tu mente y tu escritura, pues seguramente se volverá más poderosa y convincente –es lo que hará que los lectores regresen por más.
- Más sobre el mismo tema puedes encontrarlo en *Transparent minimalism*, en los archivos del enlace proporcionado en la nota al pie de este apartado.



Mostrar, no (solamente) decir¹

Dennis G. Jerz

No me *digas* únicamente que tu hermano es gracioso, *muéstrame* lo que él dice y hace, y déjame decidir si me quiero reír. Para convencer a tus lectores, *demuestra*, no solamente *digas* lo que quieres que sepan.

Escribir es emocionalmente muy poderoso cuando involucras al lector. En lugar de clasificar y hacer una lista de todas las emociones que has sentido, usa detalles específicos que den al lector una razón para sentir las emociones que tú quieres expresar.

(x) Nunca voy a olvidar cómo me sentí después de que Fido murió. Me sentía miserable.

¹ Recuperado de <http://jerz.setonhill.edu/writing/creative1/showing/>.

Nombrar los sentimientos que has vivido (*decir* a tu lector lo que sentiste) no es suficiente para interesarlo. Necesitas encontrar una manera de generar en el lector los mismos sentimientos que has vivido.

(?) *Aun si viviese mil años, nunca olvidaré lo terrible que fue y la absoluta soledad que sentía después de la muerte de Fido. Me sentía tan miserable que pensaba que moriría también. Meses y meses pasaban, y cualquier pequeño detalle me lo recordaba y me hacía desear que las cosas fueran diferentes. No sé si voy a poder superar su muerte.*

El autor *agrega detalles* y éstos apoyan lo dicho –pero no dan al lector una razón para querer a Fido, o simpatizar en el sentimiento de pérdida del escritor.

(✓) Cuando veo los cachorritos en los aparadores de las tiendas de mascotas, recuerdo que tengo que sacar a pasear a Fido. Él gruñe ferozmente y jala fuerte la correa, luego siempre se disculpa de inmediato. En los últimos años, Fido perdió el oído y la vista, pero cuando sentía cómo la correa hacía clic en su cuello y olía el aire fresco, trataba de jugar. Fido murió hace tres meses. Esta mañana llené su recipiente con agua, completamente –justo como a él le gustaba–, antes de caer en cuenta [...].

El autor no le necesita *decir* al lector “Quiero a Fido y todavía no he aceptado completamente su muerte”, porque el párrafo contiene detalles específicos que *muestran* qué tan profunda era la relación que había entre ellos. Sobre todo diciendo: “Vista la forma en que ella se comportó en el restaurante repleto, podemos decir que Sally se sintió atraída por el guapo desconocido de la camisa negra. Ella ensayó algunos gestos para llamar su atención, y hasta creyó haberlo logrado” (el autor no pierde el tiempo dando los detalles, la historia es muy corta, nada interesante parece estar pasando).

Sobre todo demostrando: “Aburrida por la conversación, Sally jugó con su cabello y se rio. El extraño que estaba observando la notó. Espera, ¿qué fue esa sonrisa? ¿El extraño acaba de poner su mano en su corazón?, ¿o solamente se estaba quitando una pelusa de la camisa? Sally sonrió. Esa camisa parecía suave”. “Es guapo”, dijo riendo su compañera de cuarto.

Sally casualmente miró hacia otro lado. “Oh, no sé”, dijo ella, acariciando su cabello rizado al tiempo que miraba las obras de arte, las flores y las caras en

la multitud, y encontraba otra excusa para reír. Cuidadosamente, volteándose de perfil, cruzó sus piernas como ella y sus amigas habían practicado desde la secundaria. *Eso tendrá que funcionar*, pensó.

(Se deja al lector suponer qué es lo que está pasando –se le compromete más con lo que está pasando–, hay más tensión en la historia, e incluso en el personaje que se está desarrollando).

La versión original me *cuenta* algunos detalles superficiales, pero, ¿por qué tendría que importar el color de la playera del extraño al lector? Sin ir al grano y sin decir “Sally se sentía atraída por el extraño”, la revisión *muestra* una serie de detalles diferentes que se convierten en un patrón –pero el autor no anuncia el significado de esos patrones–. Por ejemplo, Sally trata de llamar la atención del extraño; ella nota su camisa cuando parece que él pone su mano sobre ella para tocar su corazón; ella imagina que su camisa es suave. Obviamente piensa en acariciarla y podríamos inferir qué más podría estar pensando.

¿La seductora y sensual Sally está lista para conquistar a otro hombre desventurado? ¿O sólo es una chica ingenua de segundo año de preparatoria a punto de avergonzarse (una vez más) en una elegante fiesta? La revisión no dice exactamente lo que hace Sally con sus piernas, lo único que necesitamos saber es que ella pretende verse atractiva. Como el autor no lo ha *dicho*, podemos sólo imaginar –y eso nos mantiene leyendo.

Mi ex colega Marty Wood (de la Universidad of Wisconsin-Eau Claire) hace una distinción extremadamente útil y nos dice que: “un escritor debe mostrar detalles específicos que permitan al lector hacerse su propia conclusión. *Si el autor conecta todos los puntos y después anuncia la conclusión en beneficio del lector, éste se involucra menos con la lectura*”. O, para decirlo de otra manera: *muestra* el humo y permite que el lector *infera* el fuego.

Un autor que trata de mostrar el fuego (presentando elaboradas descripciones de las flamas, del calor, del sonido crujiente, etc.), hace que el fuego mismo sea el centro de la lectura, en lugar de que sea el protagonista quien haga el descubrimiento del fuego, del trauma que las personas enfrentan por quedar atrapados por el fuego, etcétera.

(×) Estaba tan emocionado porque había vencido en el ajedrez al capitán del equipo de futbol americano, que hice el ridículo.

Ésta es una historia directa –sabemos que el protagonista hizo el ridículo, pero no nos sentimos avergonzados por él, porque no vemos ningún comportamiento vergonzoso por nosotros mismos.

(?) Mi corazón latía, bombeaba adrenalina. Cuando finalmente vencí al grandulón, capitán del equipo de americano, en el ajedrez, comencé a saltar por todas partes como un idiota, burlándome y riéndome de él enfrente de toda la escuela. Ser arrogante y *ñoño* no es una mezcla que te haga popular.

El autor fue agregando detalles, pero éstos simplemente *apoyan lo dicho* –los detalles no demuestran nada importante. Todavía no hemos tenido la oportunidad de ver el comportamiento y juzgar por nosotros mismos lo ridículo de la situación.

(✓) “Tus grandes músculos son inútiles contra mi superior intelecto”. Me reí de él al derrotar al capitán de americano y después dije, dirigiéndome a toda la cafetería: “¡He capturado a tu reina en tres movimientos y destruiré las nalgas blancas de tu rey! ¡Ja, ja, ja, ja!”

El contenido exagerado de la cita del protagonista comunica su estado emocional y su arrogancia; el autor no nos tiene que *decir* que el comportamiento es tonto, porque ya hay suficientes detalles para que podamos llegar por nosotros mismos a esa conclusión.

“Decir” comunica hechos. “Mostrar” invita a entender

Decir	Mostrar
<p>Todos los niños sabían que Lucinda era la niña más malvada del tercer grado. Ella era arrogante y linda; usaba moños en su cabello y unos zapatos negros y brillantes, pensaba que eso significaba que podía salirse con la suya.</p> <p>Ella no me asustaba exactamente –pero por alguna razón, siempre conseguía atormentarme. Yo no era un chico popular y algunos de los chicos con quien me juntaba jugaban ajedrez durante el receso, ellos no eran realmente mis amigos. Yo, además, era muy torpe y me convertía en el blanco de las burlas. Era tan miserable y solitario, que apenas me atrevía a ir a clases. Esa pequeña niña me hizo vivir un infierno.</p>	<p>Cuando ella me veía, se detenía; su cola de caballo se movía amenazante y sus ojos me seguían, al atravesar la cafetería. Cuando sonaba el timbre del recreo, yo tomaba mi juego de ajedrez, ansioso por ganar el tormento diario de su rechazo. Claro, me tropecé y tiré el ajedrez en frente de toda la clase. Cuando se pararon alrededor de mí con tenis, zapatos y sandalias, como peones y alfiles, ahí estaba Lucinda, esperando que la viera; sonrió y levantando su zapato de charol: lenta y cuidadosamente aplastó mi reina blanca en el pavimento.</p>

Los dos pasajes van al mismo punto: Lucinda es malvada. En el primero, el autor espera que le creamos: “Lucinda era la niña más malvada en el tercer grado”. En el segundo, leímos a detalle el comportamiento de Lucinda (ella tiene la costumbre de “seguir” al narrador, y ella espera la atención del narrador antes de aplastar a su reina), así que podemos juzgar nosotros mismos.

El primer pasaje nos ofrece una lista de detalles acerca de lo que suele pasar. Sabemos cómo es la apariencia de Lucinda, y acerca de los *nerds*, el narrador da los detalles de dos pasajes, pero una vez de que hemos terminado de leer el párrafo de la izquierda, no hay más. El lector pregunta entonces: ¿cuál es el gran problema?

El segundo pasaje se enfoca en el detalle de un evento específico. En vez de que el narrador se llame torpe, nos lo muestra tirando su juego de ajedrez y nos coloca en la misma situación, entonces vemos lo que él ve y sentimos lo que él siente. En el segundo pasaje no viene a decirnos: “No tenía ningún amigo”. Pero el hecho de que nadie se detuviera a ayudar al narrador, hace que nos demos cuenta de que él no era popular. El párrafo acerca de ganar el tormento diario de ser un rechazado es, a la vez, algo gracioso y triste. Aprendimos algo sobre el autor con tan sólo ese enunciado.

Por último, en el segundo pasaje no hay necesidad de llamar a Lucinda malvada, porque ese concepto es transportado efectivamente con el sorpresivo detalle del brillante zapato de charol aplastando en el suelo a la reina blanca del ajedrez. No hay duda: el relato está cargado de detalles que crean una imagen más vívida que en el primer pasaje. En realidad, aprendimos algo de Lucinda: Ella no sólo era malvada, sino que también quería la atención del narrador. Anotando que Lucinda, de entre todas las piezas, atacó a la reina. ¿Acaso consideraba que competía con el tablero de ajedrez?

“Demostrar” usa detalles específicos

“Él me miró de una manera que no era precisamente amenazante, pero de todas formas hizo que me sintiera incómodo”. Ésta es una manera de *decirle* al lector un sentimiento, declarando que algo pasó y detallando exactamente qué efecto tuvo en ti. ¿Qué fue lo que hizo exactamente esta persona con sus ojos, cara y cuerpo que te hicieron sentir incómodo? Tienes que describir sus acciones y demostrar a tu lector qué fue exactamente lo que te hizo sentir incómodo: ¿Movi6 sus cejas de una manera vulgar para seducirte? ¿Se quedó viéndote fijamente mientras se comía un pedazo gigantesco de pollo, entonces esas mordidas del cartílago crujían en su boca mientras masticaba? ¿Se te quedaba viendo de arriba hacia abajo hasta llegar a tu cabeza, como si algo se te fuera a caer para después reírse de lo que te había pasado? Claramente, algo se tiene que hacer con esta terrible crisis”.

Las palabras “claramente”, “obviamente” y sus variaciones (“nadie puede dudar de ello”) son signos de que el escritor sabe perfectamente bien que no ha hecho un buen trabajo, haciendo la declaración que sigue. Hacer una declaración sobre un acontecimiento es una manera de decirlo. En lugar de sólo anunciar que cierta cosa es “terrible” o “horrenda” o “lo más horrible que te puedas imaginar” y esperar que tu lector crea en ti, un buen escritor debe presentar evidencia (ejemplos vívidos) que guíen al lector a hacer una conclusión propia sobre si lo que estás escribiendo es terrible (o maravilloso).

A veces, “contar” puede ser algo bueno

(✓) Nuestro entrenador es un ex luchador, ahora recibe una paga excesiva. Su peso es excesivo y su edad pasa los cuarenta –Dena Taylor.

(✓) Éstas son las épocas que ponen a prueba las almas de los hombres –Thomas Paine.

(✓) Soy tu padre –Darth Vader.

Nota importante

“Mostrar” involucra más que una lista larga de adjetivos. A veces los estudiantes malinterpretan lo que quiero decir con “mostrar”. Ellos escriben todo tipo de adjetivos en sus escritos, describen todo, desde el color del tapiz de la pared hasta la forma de sus propias piernas, aun cuando esos detalles no sean relevantes para el desarrollo de la historia.

El punto de “mostrar” no es sumergir al lector en un mar de detalles. En cambio, lo que debería hacerse es *escoger solamente los detalles que importan*. ¿Éstos ayudan a establecer o intensificar nuestras experiencias? ¿Son los que definen un carácter? ¿Clarifican una acción?



Autoetnografía.
Una metodología cualitativa

El cuidado y diseño de la edición estuvieron a cargo del Departamento Editorial de la Dirección General de Difusión y Vinculación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.