

MANUAL DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA  
VOLUMEN II

Norman K. Denzin  
Yvonna S. Lincoln *(Coords.)*

Paradigmas  
y perspectivas  
en disputa

Herramientas universitarias

gedisa  
editorial

# Paradigmas y perspectivas en disputa

Manual de  
investigación  
cualitativa. Vol. II

Norman K. Denzin  
e  
Yvonna S. Lincoln  
(comps.)

**Herramientas universitarias**

**METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

# HERRAMIENTAS UNIVERSITARIAS

## OBRAS PUBLICADAS

- ELISABETH ORNA  
Y GRAHAM STEVENS *Cómo usar la información  
en trabajos de investigación*
- PHYLLIS CREME  
Y MARY R. LEA *Escribir en la universidad*
- MELISSA WALKER *Cómo escribir trabajos  
de investigación*
- LORRAINE BLAXTER,  
CHRISTINA HUGHES  
Y MALCOLM TIGHT *Cómo se hace una investigación*
- ESTELLE M. PHILLIPS  
Y DEREK S. PUGH *Cómo obtener un doctorado  
Manual para estudiantes y tutores*
- WAYNE BOTH, GREGORY COLOMB  
Y JOSEPH WILLIAMS *Cómo convertirse en un hábil  
investigador*
- UMBERTO ECO *Cómo se hace una tesis*
- STEPHEN VAN EVERA *Guía para estudiantes  
de ciencia política  
Métodos y recursos*
- JUDITH BELL *Cómo hacer tu primer trabajo  
de investigación  
Guía para investigadores  
en educación y ciencias sociales*
- ALAN ALDRIDGE  
Y KEN LEVINE *Topografía del mundo social  
Teoría y práctica de la investigación  
mediante encuestas*
- PHIL RACE *Cómo entrar en el mundo laboral  
después de la universidad*
- CHRISTINE TALBOT *Estudiar a distancia  
Una guía para estudiantes*
- IRENE VASILACHIS (COORD.) *Estrategias de investigación  
cualitativa*
- NORMAN K. DENZIN  
E YVONNA S. LINCOLN (COMPS.) *El campo de la investigación  
cualitativa. Manual de investigación  
cualitativa. Vol. I*
- NORMAN K. DENZIN  
E YVONNA S. LINCOLN (COMPS.) *Paradigmas y perspectivas en  
disputa. Manual de investigación  
cualitativa. Vol. II*

# Paradigmas y perspectivas en disputa

Manual de  
investigación  
cualitativa. Vol. II

---

Norman K. Denzin  
e  
Yvonna S. Lincoln  
(comps.)

gedisa  
editorial

Título original en inglés:  
*The Sage Handbook of Qualitative Research*  
© Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln

Manual SAGE de investigación cualitativa. Vol. II  
Traducción publicada por acuerdo con SAGE Publications (Londres, Nueva  
Delhi y Estados Unidos)

*Traducción:* Verónica Weinstabl de Iraola

*Asesoramiento, revisión técnica y Prólogos para cada volumen de la edición  
en castellano:* Irene Vasilachis de Gialdino

*Diseño de cubierta:* Departamento de diseño de Editorial Gedisa

Primera edición: marzo de 2012, Barcelona

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Editorial Gedisa, S.A.  
Avenida del Tibidabo, 12 (3º)  
08022 Barcelona, España  
Tel. (34) 93 253 09 04  
gedisa@gedisa.com  
www.gedisa.com

eISBN: 978-84-18193-54-5

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio de im-  
presión, en forma idéntica, extractada o modifi cada, en castellano o en  
cual-quier otro idioma.



Esta obra ha sido publicada con una subvención del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, para su préstamo público en Bibliotecas Públicas, de acuerdo con lo previsto en el artículo 37.2 de la Ley de Propiedad Intelectual.

# Plan de la obra

## *Manual de investigación cualitativa*

*Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (comps.)*

- Volumen I      **El campo de la investigación cualitativa**  
Prólogo a la edición en castellano. Prefacio. Introducción general (Capítulo 1). Introducción al Volumen I. Capítulos 2 a 7.  
*R. Bishop, C. G. Christians, N. K. Denzin, M. Fine, D. J. Greenword, M. Levin, Y. S. Lincoln, L. T. Smith y L. Weis.*
- Volumen II      **Paradigmas y perspectivas en disputa**  
Prólogo a la edición en castellano. Introducción al Volumen II. Capítulos 8 a 14.  
*J. Donnor, D. Foley, E. G. Guba, J. L. Kincheloe, G. Ladson-Billings, Y. S. Lincoln, P. McLaren, V. Olesen, K. Plummer, P. Saukko y A. Valenzuela.*
- Volumen III      **Estrategias de investigación cualitativa**  
Prólogo a la edición en castellano. Introducción al Volumen III. Capítulos 15 a 24.  
*B. K. Alexander, J. Beverley, K. Charmaz, J. Cheek, B. F. Crabtree, J. F. Gubrium, J. A. Holstein, S. Kemmis, D. S. Madison, R. McTaggart, W. L. Miller, R. E. Stake y B. Tedlock.*

## Volumen IV

### **Métodos de recolección y análisis de datos**

Prólogo a la edición en castellano. Introducción al Volumen IV. Capítulos 25 a 35.

*M. V. Angrosino, P. Atkinson, S. E. Chase, S. Delamont, G. Dimitriadis, S. Finley, A. Fontana, J. H. Frey, D. Harper, S. H. Jones, G. Kamberelis, A. N. Markham, K. B. McKenzie, A. Peräkylä y J. J. Scheurich.*

## Volumen V

### **El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación**

Prólogo a la edición en castellano. Introducción al Volumen V. Capítulos 36 a 42. Introducción a la parte final. Capítulos 43 y 44.

*Z. Bauman, I. Brady, N. K. Denzin, J. D. Engels, S. J. Hartnett, P. Hodkinson, D. R. Holmes, E. R. House, Y. S. Lincoln, G. E. Marcus, L. Richardson, J. K. Smith, E. A. St. Pierre y K. Stewart.*

# Índice del Volumen II

|  |     |
|--|-----|
| Prólogo a la edición en castellano. De «la» forma de conocer a «las» formas de conocer<br><i>Irene Vasilachis de Gialdino</i> .....  | 11  |
| Introducción al Volumen II. Paradigmas y perspectivas en disputa.....  | 27  |
| 8. Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes<br><i>Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln</i> .....          | 38  |
| 9. Etnografía crítica.<br>La política de la colaboración<br><i>Douglas Foley y Ángela Valenzuela</i> .....                           | 79  |
| 10. Investigación cualitativa feminista de principios del milenio.<br>Desafíos y perfiles<br><i>Virginia Olesen</i> .....            | 111 |
| 11. El papel activista moral de los estudiosos de la teoría crítica de la raza<br><i>Gloria Ladson-Billings y Jamel Donnor</i> ..... | 199 |

|  |     |
|--|-----|
| 12. Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa |     |
| <i>Joe L. Kincheloe y Peter McLaren</i> .....                        | 241 |
| 13. Metodologías para los estudios culturales.                       |     |
| Un enfoque integrador  |     |
| <i>Paula Saukko</i> .....  | 316 |
| 14. El humanismo crítico y la teoría <i>queer</i> .                  |     |
| Vivir con las tensiones  |     |
| <i>Ken Plummer</i> .....   | 341 |
| Los compiladores del <i>Manual</i>                                   |     |
| Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln.....                            | 375 |
| Los autores del Volumen II .....                                     | 377 |

# Prólogo a la edición en castellano

## De «la» forma de conocer a «las» formas de conocer

*Irene Vasilachis de Gialdino*  
*CEIL-PIETTE (Conicet, ARGENTINA)*

### Introducción

En el Prólogo a este volumen trataré los temas y problemas que considero más relevantes, y en los que hay correspondencias entre los distintos autores, aunque difieran en las propuestas que realizan para considerarlos y resolverlos. Estas cuestiones, fundamentalmente epistemológicas y metodológicas, al no ser excluyentes y reiterarse, en gran parte, en las diversas perspectivas que acoge el *Manual* en su conjunto, pueden dar cuenta de los avances, inquietudes, vacilaciones, incertidumbre, tensiones, conflictos, contradicciones presentes en los actuales aportes al campo de la investigación cualitativa. Tal como es dable observar en los distintos capítulos de este volumen, son las transiciones las que se destacan, y son los pasos de sus trayectorias lo que enfatizan los autores a fin de justificar la posición por la que optan, y en la que se ubican.

Me ocuparé, pues, de señalar el recorrido que va desde la forma de conocer legitimada, admitida, a las diversas formas de conocer (1). Ese pasaje es llevado a cabo mediante la incorporación y el reconocimiento de: a. nuevas formas de saber y de conocer, tanto intuitivas como subjetivas; b. epistemologías y modos de pensar y razonar alternativos; c. otras formas de ciencia; d. originales ámbitos epistemológicos y metodológicos, y e. expresiones culturales, filosóficas y paradigmáticas que permanecían subyugadas.

La impugnación de la forma de conocer convencional trae aparejado, por lo demás, un encadenamiento de otras significativas transiciones. De esta suerte, la objeción a la neutralidad valorativa y al carácter objetivo del conocimiento lleva a afianzar la actualidad del compromiso ético (2), a situar a la ética dentro de los paradigmas, y a establecer como necesaria la relación entre la ética, la epistemología y los criterios de calidad de la investigación.

Las diferentes formas de validez, asociadas con las distintas metodologías y paradigmas, se emplazan como respuesta al cuestionamiento de la validez como régimen de verdad (3). Mientras se destaca el estrecho vínculo entre la verdad y las relaciones de poder, la preferencia acordada con anterioridad a los resultados generalizables cede frente al reconocimiento otorgado a las prácticas y experiencias subjetivas, y a los alcances éticos y políticos tanto de éstas como del proceso de investigación.

El descreimiento respecto de la forma tradicional de conocer también abarca a la producción del conocimiento, y se exterioriza en el paso de la epistemología dualista a la investigación colaborativa (4).

El punto de vista universalista se abandona en favor de la prerrogativa acordada al conocimiento particular, privilegiado, emergente de la experiencia situada de los diferentes actores (5).

El interés ya no aparece centrado en la ampliación del conocimiento, sino en su empleo en pos de la justicia social, y las metodologías, en lugar de aplicarse irreflexivamente, se crean activamente (6). Esta intervención dinámica se conecta con el rechazo a los determinismos y a las legalidades empleados, ambos, para explicar las transformaciones sociales, a riesgo de limitar la observación y la comprensión de las múltiples formas de acción individual y colectiva.

El presupuesto de la relación entre los cambios sociales y las innovaciones que se producen en las prácticas de investigación conduce, por otra parte, a advertir la pérdida de vigor de las categorías que, en el pasado, se empleaban para nombrar, y a plantear la necesidad de gestar nuevas categorías (7) para acceder a la diversidad, a la fluidez, a los matices, a lo inédito.

## 1. De la forma tradicional a las formas alternativas de conocer

La afirmación acerca de que los paradigmas están en disputa es, para **Guba** y **Lincoln**, menos útil que la indagación sobre sus probables coincidencias, sus diferencias, sus controversias, sus contradicciones; de este modo, en el Capítulo 8, intentan exhibir las corrientes,

argumentos, diálogos, escritos y teorías provocativas para entrever dónde y cuándo es viable la confluencia, el acercamiento constructivo, la posible armonía de las distintas voces. Mientras los límites entre los paradigmas se tornan imprecisos y se transforman, la metodología renuncia a las reglas generales y se ciñe cada vez más, por una parte, a las disciplinas y, por la otra, a las perspectivas teóricas particulares.

**Foley y Valenzuela**, en el Capítulo 9, recuperan las formas intuitivas y subjetivas de saber como consecuencia del abandono de la consigna, propia del paradigma tradicional, que suponía que era posible producir conocimiento imparcial y objetivo. Para estos autores, los etnógrafos críticos contemporáneos están comenzando a utilizar múltiples epistemologías y, con frecuencia, valoran la introspección, el trabajo de la memoria, la autobiografía e, incluso, los sueños como formas de saber, explorando, en profundidad, la intensa relación entre el yo y el otro.

A su vez, **Olesen**, en el Capítulo 10, marca la tendencia del pensamiento y de la investigación feministas a alejarse de un sentido universalista, y a aproximarse a un conocimiento progresivamente más particularizado, más contextualizado que recoja la experiencia de las mujeres; de allí la pretensión de encarar una epistemología alternativa y la aserción respecto de la probabilidad de la presencia de otras formas ciencia.

**Ladson-Billings y Donnor** afirman, en el Capítulo 11, que el trabajo de los académicos críticos, en sus distintas perspectivas, no reside en reiterar, en reproducir, el modelo de las contribuciones realizadas con anterioridad, sino en descubrir un nuevo terreno epistemológico y metodológico que se constituya, al mismo tiempo, como activista y como moral.

Desde su perspectiva de la criticalidad en constante evolución, **Kincheloe y McLaren** consideran, en el Capítulo 12, que los teóricos críticos inquietan sobre nuevas percepciones teóricas para comprender el poder y la opresión, y las estrategias con la que se moldea tanto la vida cotidiana como la experiencia humana. Intentan, por tanto, descubrir las estructuras, los discursos, las ideologías, y las epistemologías que sostienen y refuerzan las situaciones de privilegio. En el dominio epistemológico, el privilegio de ser blanco, varón, con una favorable ubicación de clase, heterosexista, imperial y colonial opera, habitualmente, consolidando el derecho de reclamar objetividad y neutralidad. Se hace, pues, evidente la necesidad de incorporar conceptos tales como «imperio epistemológico» y «violencia epistemológica»: el primero para dar cuenta de la imposición de un criterio determinado de verdad, y el segundo para alertar sobre las estrategias de disciplinamiento desplegadas mediante la información. Reonociendo la presencia de modos alternativos de pensar y de razonar, **Kincheloe** y

**McLaren** abrevan en diferentes expresiones culturales, filosóficas y paradigmáticas sojuzgadas. En este sentido, y como ejemplo, exploran el poder del conocimiento indigenista, de un lado, como recurso para los intentos críticos de producir un cambio social y desarrollar formas poscoloniales de resistencia y, de otro, para desafiar el ámbito académico, su «ciencia normal», sus nociones acerca de la información y producción legítimas de conocimiento. Asimismo, **Kincheloe** y **McLaren**, postulan como nuevo paradigma al performativo, orientado hacia la acción, y hacia la búsqueda de nuevas formas de indagar y de representar las interacciones cotidianas basadas en la acción, y en los procesos y experiencias vitales.

## 2. De la neutralidad valorativa al compromiso ético

**Guba** y **Lincoln** expresan, en el Capítulo 8, que los valores se introducen en todo el proceso de investigación, desde la elección del problema hasta la presentación de los hallazgos. Esos valores, o mejor, la axiología —la rama de la filosofía que trata sobre la ética, la estética y la religión— deberían, para esta perspectiva, formar parte de las dimensiones filosóficas básicas fundacionales de la propuesta de paradigma. La ética, entonces, se ubicaría dentro y no fuera de los paradigmas, lo que haría posible considerar la función de la espiritualidad tanto en la investigación humana como en el diálogo acerca de ella. La relación entre la ética y la epistemología no puede aislarse de la validez, dado que cada forma de conocer contiene su propia trayectoria moral. **Olesen**, en el Capítulo 10, también asocia los criterios de calidad con los éticos, por ejemplo, en cuanto a la exigencia de que el investigador encare una relación abierta y honesta con el actor participante, y explicita la forma de recolección de los datos, de su análisis y de su presentación.

**Foley** y **Valenzuela**, en el Capítulo 9, plantean el creciente desencanto de los etnógrafos críticos respecto de la noción positivista sobre una ciencia social objetiva que produce etnografías libres de valores. Por su lado, **Ladson-Billings** y **Donnor** declaran, en el Capítulo 11, que los estándares que exigen que la investigación sea objetiva, precisa, correcta, generalizable y replicable no producen, simultáneamente, una investigación y una enseñanza moral y ética, en especial, en cuanto a incrementar el respeto del principio de igualdad y, con ello, evitar la injusticia y fortalecer la participación y la democracia.

**Kincheloe** y **McLaren**, en el Capítulo 12, definen como crítico a un investigador o a un teórico que intenta utilizar su trabajo como una forma de crítica social o cultural, y que acepta determinados supues-

tos básicos vinculados con: a) la mediación del pensamiento por las relaciones de poder social históricamente constituidas; b) la imposibilidad de aislar a los hechos del dominio de los valores, y de extraerlos de alguna forma de inscripción ideológica; c) el carácter inestable y mediado, por las formas de producción y consumo capitalista, de la relación entre el concepto y el objeto, entre el significante y el significado; d) la centralidad del lenguaje en la formación de la subjetividad; e) el privilegio del que gozan ciertos grupos en relación con otros; f) la reproducción de la desigualdad como consecuencia de considerar determinadas situaciones como naturales e ineludibles; g) el origen múltiple de las situaciones de opresión, ya que éstas se interconectan y se refuerzan mutuamente, y h) la implicación, aun involuntaria, de las prácticas de investigación de la corriente principal en la reproducción de los sistemas de opresión de clase, de raza y de género. Mientras los investigadores tradicionales se aferran a la neutralidad, los investigadores críticos, sostienen **Kincheloe** y **McLaren**, anuncian, con frecuencia, su parcialidad en la lucha por un mundo mejor, privilegiando el propósito humanista de la investigación por sobre su procedimiento, sus técnicas y sus métodos.

También **Saukko** asume, en el Capítulo 13, que el tiempo en el que la investigación social podía hablar desde una posición superior, exteriorizando la posibilidad de la autonomía y de la objetividad, ha quedado atrás. En el mismo sentido, **Plummer**, en el Capítulo 14, al referir a los humanistas críticos con quienes, en parte, se identifica, sostiene que el trabajo que llevan a cabo nunca es libre de valores porque, precisamente, el centro de la investigación son los valores humanos, y toda investigación de lo profundamente humano ingresa, por su propio ímpetu, en el ámbito de lo moral.

A partir de su propuesta de la teoría crítica de la raza **Ladson-Billings** y **Donnor** se dedican, en el Capítulo 11, a la defensa de los tipos de responsabilidades morales y éticas que incluyen las diversas epistemologías, con la esperanza de movilizar a los académicos a asumir una orientación favorable a la liberación humana. Examinan la posición de los intelectuales como constructores de epistemologías éticas, los límites discursivos y materiales de la ideología liberal y los nuevos patrones de la acción ética. Estos autores buscan una teoría y una metodología que intente tanto alterar el orden de las jerarquías, como desplazar las normas aceptadas respecto de binarios desiguales como los de hombre-mujer, público-privado, blanco-no blanco, capacitado-discapacitado, nativo-extranjero. Encuentran que esa posibilidad se las provee la teoría crítica de la raza, que es una nueva teoría analítica para considerar la diferencia y la inequidad empleando metodologías múltiples: historia, voz, metáfora, analogía, ciencia social crítica, feminismo, posmodernismo.

**Ladson-Billings** y **Donnor** hallan que distintos grupos, como los afroamericanos, los nativo-americanos, los latinos, los asiático-americanos tienen en común la experiencia de la identidad racializada. Cada grupo está compuesto por una miríada de otros orígenes nacionales y ancestrales, pero la ideología dominante de la epistemología euroamericana los ha forzado a una unidad esencializada y totalizada, percibida como de escasa variación interna. Mientras la noción de doble conciencia que acogen viene a dar cuenta de la lucha irreconciliable, unida a la experiencia de las identidades racializadas, el poscolonialismo expresa el sentido de un proyecto colectivo de contestación y de acción, orientado a superar la opresión y los términos en los que esa opresión se nutre y se sostiene.

### 3. De la validez como régimen de verdad a las distintas formas de validez

**Guba** y **Lincoln**, en el Capítulo 8, dan cuenta de la tendencia posmoderna a refutar los estándares permanentes, invariables, mediante los cuales se puede conocer la verdad de manera universal. Este planteo se asienta en la suposición de la ausencia de una verdad única y del carácter parcial de todas las verdades. Las concepciones acerca de la existencia de un solo paradigma o de un único método apropiado para acceder al conocimiento pierden, así, todo sustento. La preocupación de los investigadores de los nuevos paradigmas no radica ya en las experiencias generalizables, sino en la experiencia única, la epifanía, el momento de descubrimiento. La rigurosidad, la calidad de la indagación viene, por su parte, a depender, además del método, del proceso de interpretación. Las diversas formas de validez, como, entre otras, la de resistencia o las transgresoras, al problematizar, cuestionar y contrarrestar, intentan, todas ellas, romper con la validez como régimen de verdad haciéndose cargo de las crisis de autoridad y de representación. Del vínculo entre la ética y la epistemología surgen, precisamente, los criterios de calidad de la investigación.

**Kincheloe** y **McLaren**, en el Capítulo 12, manifiestan que las afirmaciones acerca de la verdad están discursivamente situadas en las relaciones de poder, y suponen normas que subyacen en el comportamiento social y cuyo cumplimiento jerarquiza el significado de las aserciones. La relación normativa con la verdad suele tener carácter de universal y, cuando este carácter se contradice con las prácticas en observación, las relaciones de poder se hacen visibles. **Kincheloe** y **McLaren** refieren a la validez catalítica, que apunta al grado en el que la investigación mueve a los actores participantes hacia la com-

presión del mundo y de la forma en la que está modelado, moldeado, a fin de que promuevan su transformación. Una indagación con validez catalítica no sólo dará cuenta del impacto transformador de la realidad, consecuencia del proceso de investigación, sino que, al mismo tiempo, dirigirá ese impacto para que quienes contribuyen con ésta alcancen la autocomprensión y la autodirección.

Describiendo la tensión, en la que se sitúa, entre la teoría *queer* y el humanismo crítico, **Plummer**, en el Capítulo 14, declara que las orientaciones de investigación que se incluyen en este último se centran en la subjetividad, en la experiencia y en la creatividad humanas. De una parte, esas orientaciones recurren a una familiaridad naturalista con las vidas y vivencias cotidianas sin apelar, ni aspirar a las grandes abstracciones, ni al universalismo y, de otra, asumen la ambivalencia y la ambigüedad inherentes a la vida humana, así como las preocupaciones éticas y políticas tanto propias del investigador cuanto de los sujetos que participan en la investigación.

**Saukko**, en el Capítulo 13, analiza los enfoques característicos de los estudios culturales, a la vez que propone un marco metodológico integrador que reúna los compromisos metodológicos y filosóficos del paradigma. Estos estudios se caracterizan por la forma en la que combinan: a) un foco hermenéutico en la realidades vividas; b) un análisis posestructuralista y crítico de los discursos, las experiencias y las realidades subjetivas, y c) una investigación contextualista/realista de las estructuras históricas, sociales y políticas en las que se asienta el poder. Para **Saukko**, las tres corrientes metodológicas de los estudios culturales se traducen en tres distintas formas de validez, y lo que propone es un marco integrador y multidimensional para combinar las formas de validez hermenéuticas o dialógicas, posestructuralistas o autorreflexivas y contextuales. La validez dialógica tiene sus orígenes en la recuperación del «punto de vista del nativo» pero, en nuestros días, expresa **Saukko**, la interpretación de las realidades locales se orienta más a la interacción del investigador con los actores participantes, los que están involucrados en la aspiración de capturar, de construir y de interpretar la realidad. La dimensión contextual de la investigación alude a un análisis de los procesos sociales e históricos, y el valor de la validez del proyecto depende de lo detallado, justificado y correcto de su desarrollo. La integración de las distintas corrientes metodológicas, hacen, por ejemplo, que el análisis contextual se beneficie del principio dialógico de ser sensible a las realidades locales. La reflexión crítica, en lo que refiere a los mecanismos por los cuales los discursos y los procesos sociales configuran y median la experiencia subjetiva acerca de sí y del ambiente, resulta la característica predominante de los estudios culturales. La conciencia autorreflexiva de esa mediación es, por tanto, el criterio

definitorio a la hora de determinar la validez de una investigación dentro de este paradigma.

#### 4. De la epistemología dualista a la investigación colaborativa

**Foley y Valenzuela**, en el Capítulo 9, subrayan las diferencias entre los «etnógrafos críticos» y, contrastando sus propias prácticas etnográficas y políticas, coadyuvan a aclarar la noción de «colaboración», por un lado, procesal y metodológica y, por el otro, pragmática y política. Distinguen a quienes hacen críticas culturales académicas de aquellos otros que escriben estudios sobre política aplicada, involucrándose directamente en los movimientos políticos. Ni todos son políticamente activos, ni todos producen, a la vez, conocimiento universalista/teórico y local/práctico, ni todos emplean métodos de investigación reflexivos y colaborativos.

Tratando de romper significativamente, de un lado, con las actitudes y prácticas de la etnografía científica positivista y del realismo científico y, de otro, con la actitud del etnógrafo distanciado y omnisciente, **Foley** abre el proceso de producir etnografía recurriendo a diversos medios: a) el estilo coloquial de la entrevista que incentiva la participación, a la vez que disminuye el grado de control y poder del entrevistador; b) las relaciones personales e íntimas con los informantes que, a medida que se estrechan, enriquecen la mutualidad de las biografías compartidas por aquéllos y los investigadores; c) la revisión del manuscrito por parte de la comunidad, que posibilita la reflexión y la revisión de las interpretaciones, y d) una escritura sencilla, que crea una reciprocidad lingüística entre el investigador y los actores y que, como una forma de «colaboración» no habitualmente reconocida como tal, lleva a las etnografías críticas a ser más útiles políticamente.

**Valenzuela**, por su parte, propone un enfoque de investigación al que denomina «etnografía de las políticas públicas» o «etnografía pública de las políticas». Como miembro de la tercera generación de mexicanos-estadounidenses, cumple la doble función de investigadora y de defensora de los intereses de su comunidad. Emplea, por tanto, su condición privilegiada de académica para apoyar una agenda de justicia social acudiendo a la participación política directa. Para **Foley** y **Valenzuela**, el florecimiento de las muchas y prometedoras variedades de la etnografía crítica, que abarca al interés público, dependerá de la transformación del mundo académico, en especial, de las formas de producir, distribuir y transmitir el conocimiento.

**Guba y Lincoln**, en el Capítulo 8, desarrollan, desde su particular perspectiva, el problema del control de la investigación asociado a los nuevos paradigmas, los cuales se interrogan acerca del *qué*, del *cómo*, del *para qué* y del *para quién* de la investigación. Estas cuestiones están ligadas con las de la voz, de la reflexividad y de la representación textual. Los investigadores que se apoyan en tales paradigmas emplazan como centro de su interés el conocimiento social subjetivo e intersubjetivo y la construcción y cocreación activa del conocimiento. El control es, por ende, un medio para promover la emancipación y la democracia y para compensar los desequilibrios de poder apelando al reconocimiento de la presencia de la voz de quienes habían sido excluidos de la posibilidad de participar. La omisión de la voz de los interesados o de los participantes conforma, para **Guba y Lincoln**, una forma de sesgo.

Como exponen **Kincheloe y McLaren**, en el Capítulo 12, una política de la diferencia, como la que fomenta la teoría crítica, se rehúsa a patologizar al «otro». Al mismo tiempo en que las comunidades tienden a revitalizarse, los grupos periféricos dominados por la mirada eurocéntrica se acercan a los límites del respeto, y los objetos de investigación «clasificados» pasan a ser sujetos, activos y conscientes, de acción, de decisión y de reflexión.

## 5. Del punto de vista universalista al punto de vista situado

**Olesen** esboza, en el Capítulo 10, el alcance de la investigación cualitativa feminista exhibiendo las distintas corrientes que sostienen las complejidades de dicha investigación y que abarcan: a) el trabajo realizado «por» y «sobre» grupos específicos de mujeres: de color, homosexuales y lesbianas/*queer*, discapacitadas, y b) los diversos enfoques acerca del estudio de las mujeres: poscolonial, de la globalización, teorías del punto de vista, posmoderna, deconstructiva. De acuerdo con esos distintos enfoques, y reconociendo el carácter dinámico de la producción de conocimiento, **Olesen** da cuenta de los significativos interrogantes que se plantearon acerca, por ejemplo, de si las subjetividades de las mujeres del Tercer Mundo, y de todas las mujeres, podían unificarse bajo la categoría «mujer» o sobre las consecuencias de los procesos políticos y económicos sobre las mujeres pertenecientes a contextos sumamente divergentes o sobre el riesgo de reproducir conceptos eurocéntricos de feminismo o sobre el significado del término «género» o de las categorías «hombre» y «mujer».

Del conjunto de esos variados enfoques, el del punto de vista es uno de los más reconocidos y aceptados por las distintas contribucio-

nes reunidas en este volumen. La investigación del punto de vista, que está en constante revisión y que ofrece perspectivas y orientaciones disímiles, surge de la crítica a la ausencia o exclusión de las mujeres en la narrativa de la investigación. Emplaza el conocimiento de esas mujeres como particular y privilegiado, y como emergente de su propia y situada experiencia. Los puntos de vista son considerados como logros cognitivos, emocionales y políticos contruidos a partir de la experiencia social, histórica, corporal, localizada y constituida mediante prácticas discursivas, materiales, colectivas. La noción universal de «mujer» resulta, pues, reemplazada por la de «mujer situada» con conocimientos y experiencias específicos y abarca a las mismas investigadoras con sus peculiaridades de raza, género, clase, cultura, trayectoria. Esas características subjetivas pasan a formar parte de la indagación y, como tales, deben ser integradas en el proceso de reflexividad. Presuponiendo la posibilidad y la probabilidad de otras formas de ciencia, lo que se pretende es, entonces, evitar la «objetivación» de las mujeres mediante la proclama de la exigencia de una epistemología alternativa que sea compatible con las experiencias y conciencia de esas mujeres, recogiendo sus múltiples historias y sus variados conocimientos.

Por su parte, **Plummer**, en el Capítulo 14, entiende que, en un contexto limitado, la teoría *queer* puede ser considerada como otra versión de la teoría mencionada del punto de vista. También **Foley** y **Valenzuela**, en el Capítulo 9, asientan la opción que han realizado muchos etnógrafos críticos de sustituir la visión positivista de hablar desde el punto de vista universalista y objetivo por un principio más modesto de hablar desde el punto de vista situado histórica y culturalmente.

**Kincheloe** y **McLaren**, en el Capítulo 12, admiten, asimismo, que la cognición y el conocimiento que ésta produce son actividades socialmente situadas que tienen lugar en contextos históricos concretos y que, por ende, debe investigarse la dinámica entre los individuos y sus contextos. Esa relación moldea la identidad personal y la naturaleza del complejo tejido social; de ahí, el requisito de aplicar variados métodos para captar la multidimensionalidad de ese tipo de conexión con los siguientes presupuestos: a) las estructuras sociales no determinan sino que constriñen a los actores de manera muy intrincada, y b) la suposición de la presencia de leyes sociales pone en riesgo la posibilidad de dar cuenta de las distintas formas de acción social.

**Saukko**, sostiene, en el Capítulo 13, que la investigación, lejos de replegarse a las aparentes objetividad y autonomía, exhibiendo aserciones y versiones acerca del sistema social, sus actores o la naturaleza, debe aproximarse a la comprensión de los sistemas a través de sus consecuencias y manifestaciones locales. Para **Saukko**, la realidad social está atravesada por un mosaico de diversas realidades.

Su enfoque integrador apunta a acceder a nuevos factores históricos e intelectuales, intentando explorar los nexos entre lo local y lo global, lo cultural y lo real, lo personal y lo político.

## 6. De la aplicación a la creación de metodología

En su propuesta de describir una criticalidad en constante evolución, o a una teoría crítica reconceptualizada, **Kincheloe** y **McLaren**, en el Capítulo 12, consideran que la teoría crítica nunca es estática, que siempre está evolucionando, cambiando, a la luz de nuevas percepciones teóricas, y nuevos problemas y circunstancias sociales. La investigación que aspira a recibir el nombre de «crítica», expresan, debe estar conectada con un intento de confrontar la injusticia de una sociedad, o de una particular esfera pública dentro de la sociedad. Este tipo de investigación se convierte en una empresa transformadora y política, que no teme consumir una relación con conciencia emancipatoria, a fin de exhibir las contradicciones y de evitar la naturalización de la desigualdad, la inequidad, la explotación, la violencia. A diferencia de la tradicional, la investigación crítica no se contenta con ampliar, con incrementar el conocimiento. Es frecuente que oriente su labor hacia la compensación de las injusticias halladas en el campo, así como de aquellas otras erigidas en el transcurso del proceso mismo de investigación.

**Kincheloe** elabora la noción de *bricolage* como una extensión del concepto de criticalidad en evolución, destacando las múltiples estructuras que moldean, que condicionan de manera encubierta las narrativas de los investigadores.

El *bricolage* destaca la relación entre las formas de ver de esos investigadores y la ubicación social de su historia personal. En su arduo trabajo en el dominio de la complejidad, el *bricolage* no aprende los métodos de investigación en forma pasiva, sino activa. El investigador no recibe y emplea la metodología «correcta», externa, de aplicación universal, descontextualizada y hábil para justificar conocimientos inscritos en las formas de poder dominantes, sino que, por el contrario, construye esa metodología recurriendo a las herramientas con las que cuenta y en relación con las exigencias específicas de su indagación. Esa activa intervención se asocia con la impugnación de las perspectivas deterministas acerca de la realidad social, reiteradamente aplicadas al examen de los procesos sociales, políticos, económicos, culturales privativos de determinados contextos.

La inquietud crítica por un cambio social justo lleva al *bricoleur* hacia los márgenes de la sociedad occidental para profundizar su co-

nocimiento, abrevando de otros saberes y robusteciendo, vigorizando, fortaleciendo, por este medio, tanto la teoría social como los métodos de investigación y las estrategias interpretativas. La obtención de conocimiento profundo en la periferia les permite a los *bricoleurs*, exteriorizar los rasgos de la frontera difusa y borrosa que se extiende entre la búsqueda hermenéutica del entendimiento y la inquietud crítica hacia la transformación social en aras de la justicia.

## 7. De las categorías habituales a las originales

**Plummer**, en el Capítulo 14, se interroga sobre la posibilidad de extender los límites de la investigación cualitativa con el propósito de abarcar nuevos campos y estrategias, así como de incluir la toma de conciencia política y moral. Moviéndose dentro de su propia tensión entre el humanismo crítico y la teoría *queer*, intenta puntualizarlos buscando coincidencias, pero sin tratar de conciliarlos y apoyado en el supuesto de que la tensión, la contradicción, la ambivalencia forman parte de toda investigación. Para **Plummer**, los cambios que se registran en la sociedad traen aparejadas innovaciones paralelas en las prácticas de investigación. Así, y como ejemplo, los giros polifónico, narrativo, autorreflexivo, híbrido, epistemológico, ético/político, *queer*, entre otros, constituyen las posibles variaciones en los estilos de investigación que se corresponden con las condiciones de la modernidad tardía. El requisito de adecuar las herramientas metodológicas y teóricas a las transformaciones sociales se hace evidente, para **Plummer**, en especial respecto de las categorías del pasado que las ciencias sociales continúan empleando a pesar haber perdido su utilidad, su sensibilidad, su capacidad para dar cuenta de los nuevos temas, problemas y fenómenos sociales.

Se trata, pues, de abordar la diversidad, la fluidez, las transiciones, aprendiendo a nombrar, a innovar, a crear términos, pero prescindiendo de la utilización de aquellos que enmascaran la realidad. La teoría *queer* trae consigo, para **Plummer**, una deconstrucción radical de todas las categorías convencionales de sexualidad y de género. Entre los temas centrales de la teoría *queer* se hallan: a) el cuestionamiento de las oposiciones dicotómicas, tales como heterosexual/homosexual y sexo/género; b) la pérdida del valor central de la identidad; c) la apertura, la fluidez y el dinamismo de todas las categorías sexuales; d) la consideración del carácter discursivo de la expresión del poder; e) el interés en la construcción y análisis de los textos y de las imágenes visuales, y f) el completo abandono del paradigma de la desviación.

La teoría *queer* rechaza los métodos ortodoxos. Entre los ejemplos de investigación cualitativa que señala **Plummer** se hallan: el giro textual, las etnografías subversivas, las metodologías carroñeras, el género performativo, los análisis de casos nuevos/*queer*. **Plummer** entiende que la teoría *queer* no ofrece grandes innovaciones al campo de la investigación cualitativa, debido a que reinventa, toma prestado, vuelve a relatar. Lo primordial de esa teoría es, para él, su constante preocupación por la categorías y por el género/la sexualidad. De tal modo, otorgar a la investigación cualitativa una condición *queer*, radica más en sostener la preocupación política y sustancial con el género, la heteronormatividad y las sexualidades, que en aportar un estilo metodológico particular.

## Reflexiones finales

La incorporación de nuevos paradigmas, como el participativo, al conjunto de los que ya coexisten en las ciencias sociales (Capítulo 8); las propuestas sobre la necesidad de abreviar en el conocimiento de los actores, pretendiendo, además, incrementar su capacidad de acción, como la investigación colaborativa (Capítulo 9); la exigencia, entre otras, de producir un conocimiento subjetivo y situado, que aborde la teoría del punto de vista (Capítulo 10); la búsqueda de una teoría y una metodología que cuestionen las jerarquías sociales y las normas legitimadas para crearlas, reproducirlas y conocerlas, como la teoría crítica de la raza (Capítulo 11); la propuesta de un estilo de investigación basada en una criticalidad en constante evolución (Capítulo 12); el planteo de un marco metodológico integrador para los estudios culturales (Capítulo 13) y la manifestación de la tensión entre el humanismo y la teoría *queer* (Capítulo 14) exponen, todos ellos, las limitaciones halladas en la forma de conocer tradicional. Al mismo tiempo, horadan la piedra angular en la que se apoya el edificio de la llamada «ciencia», mediante la formulación de nuevos paradigmas y metodologías surgidos de los interrogantes y desafíos percibidos, y enfrentados, durante el proceso de investigación.

Es posible, entonces, inferir que la que se propone y avecina es otra «ciencia», no ajena al requisito de la intersubjetividad, pero con principios, criterios y parámetros amplios, flexibles, sensibles a las particularidades y diferencias individuales y locales, con epistemologías múltiples, con metodologías nuevas y renovadas.

Así como no puede alegarse que la multiplicidad de formas de validez excluye a la exigencia de calidad en la investigación, tampoco puede sostenerse que el rechazo a un único régimen de verdad o al

conocimiento generalizable o al carácter universal del conocimiento, entrañe la impugnación del carácter indeclinable de determinados valores y presupuestos, como, por ejemplo, los relativos a la dignidad, que alcanzan a todos los hombres y mujeres, y en los que se asientan y reposan los derechos humanos fundamentales.

La exigencia de conocer de manera local, situada histórica y culturalmente, se asocia con la imposibilidad de que las características existenciales de la identidad sean universalizadas. Pero si acordamos en que en la identidad conviven dos componentes, uno existencial y el otro esencial, de acuerdo con la epistemología del sujeto conocido que sostengo con base en mis trabajos de campo, reducir el conocimiento al componente existencial trastoca la identidad, al privarla de aquel aspecto común y compartido de la humanidad, propio de todas las personas y que las hace tales: la dignidad. Si bien no pueden esencializarse los aspectos existenciales de la identidad, ya que por este medio operan, entre otros, los mecanismos discriminatorios, tampoco se puede existencializar el conjunto de la identidad, tergiversándola, al sustraerle el soporte de la dignidad, la cual, a su vez, da sustento al principio de igualdad.

De esta suerte, las limitaciones en cuanto al alcance de las formas de conocer tradicionales, y de las que da cuenta el entramado de transiciones que he considerado, se hacen notorias cuando lo que se trata de conocer es la identidad y sus atributos, específicamente, el carácter esencial y común de la identidad. El conocimiento de este último carácter no puede estar subordinado a tales restricciones si lo que se intenta es evitar que la identidad se vea reducida a uno solo de sus componentes: el existencial. El alcance de lo que se intenta conocer no ha de reducirse, pues, en aras del cumplimiento de las condiciones, formas, precisiones, términos derivados de lo que «puede» conocerse legítimamente. Esa posibilidad, validada y arraigada en el mundo de la ciencia, arrastra consigo presupuestos ontológicos que remiten a una orientación epistemológica de acuerdo con la cual quien conoce y quienes son conocidos, al mismo tiempo, se ven compelidos a dejar de verse en el «otro» y como iguales, ya sea por la exigencia de la distancia o por la impronta de los procesos de objetivación o por los criterios a los que se suele someter el requisito de la «evidencia».

Aunque coincido con la reiterada perspectiva que sostiene que la persona no ha de conocerse sino situada, es menester poner de resalto que la persona y la situación tienen distinta naturaleza ontológica. Si esa distinta naturaleza no se reconoce, el principio de igualdad, basado en la común dignidad de la persona, y reivindicado con acierto por la mayor parte de los aportes que he analizado, no podría ser ni sostenido ni defendido frente a la injusticia, la exclusión, el abandono, la indiferencia.

Si se han de implementar nuevas formas de conocer, orientadas a la realización de la justicia, no basta, entonces, con que sean hábiles para exhibir las diferencias sociales, culturales, económicas, políticas, ligadas a las situaciones en las que las personas despliegan su existencia. Es imprescindible, además, que el común componente de la identidad, ese al que apelan los actores sociales para encarar sus acciones de resistencia, sus luchas, sus reivindicaciones sea conocido y reconocido.

Conocer «por» y «en» lo común, lo igual, lo que identifica a las personas como tales y conocer, al unísono, «por» y «en» lo diferente, esto es, por aquello que hace a cada persona única, constituye otra forma en la que se traduce la validez cuando lo que se busca es conocer a la persona, la cual resulta, precisamente, el centro sobre el que giran las características primarias, fundamentales, de la investigación cualitativa.



# Introducción al Volumen II

## Paradigmas y perspectivas en disputa

En el Capítulo 1, en la introducción general de este *Manual*, siguiendo a Guba (1990, pág. 17), definimos un paradigma como un conjunto básico de creencias que guían la acción. Los paradigmas tratan con los primeros principios y los fundamentos últimos. Son construcciones humanas que definen la cosmovisión de los investigadores en cuanto «*bricoleurs* interpretativos». Estas creencias nunca pueden establecerse en función de su verdad última. Las perspectivas, por el contrario, no son tan sólidas ni están tan unificadas como los paradigmas. Sin embargo, una perspectiva puede compartir muchos elementos con un paradigma, como un conjunto común de presupuestos metodológicos o una epistemología particular.

Un paradigma abarca cuatro términos: la ética (axiología), la epistemología, la ontología y la metodología. La *ética* pregunta: «¿Cómo seré en cuanto persona moral en el mundo?». La *epistemología* pregunta: «¿Cómo conozco el mundo?», «¿cuál es la relación entre el investigador y aquello que conoce?». Como lo indica Christians (Capítulo 6 de este *Manual*), toda epistemología implica una posición ética y moral frente al mundo y al *self* del investigador. La *ontología* postula preguntas fundamentales sobre la naturaleza de la realidad y del ser humano en el mundo. La *metodología* se centra en los mejores medios para adquirir conocimiento sobre el mundo.

El Volumen II del *Manual* examina los principales paradigmas y las perspectivas que estructuran y organizan la investigación cualitativa en la actualidad: el positivismo, el pospositivismo, el constructivismo y la estructura de acción participativa. Junto con estos paradigmas están las perspectivas del feminismo (en sus múltiples formas), la teoría crítica de la raza, la teoría *queer* y los estudios culturales. Cada una de estas perspectivas ha elaborado sus propios criterios, presupuestos y prácticas metodológicas. Estas prácticas se aplican, luego, a la investigación disciplinada dentro de ese marco de referencia. (Los cuadros 6.1 y 6.2 en Lincoln y Guba [2000, págs. 165-166] esbozan las principales diferencias entre los paradigmas positivista, pospositivista, constructivista, participativo y de la teoría crítica.)

En el Capítulo 1 de este *Manual*, incluimos un breve análisis de cada paradigma y perspectiva; aquí los exponemos de modo algo más detallado. Sin embargo, antes de abocarnos a este análisis, es importante observar tres eventos interconectados. En la última década, los límites y las fronteras entre estos paradigmas y perspectivas han comenzado a desdibujarse. Como observan Lincoln y Guba, incluso los «pedigrís» de varios paradigmas han empezado a «cruzarse». Sin embargo, a pesar de este desdibujamiento de límites, las percepciones de las diferencias entre las perspectivas se han endurecido. Incluso así, los discursos del conservadurismo metodológico, a los que nos referimos en nuestro Prefacio y en el Capítulo I, del Volumen I, amenazan con reducir el alcance y la efectividad de las prácticas de la investigación cualitativa. De ahí, el título de este volumen : «Paradigmas y perspectivas en disputa».

## Los principales problemas que enfrentan todos los paradigmas

Lincoln y Guba (2000) sugieren que, en la actualidad, todos los paradigmas deben enfrentar siete cuestiones básicas y críticas. Estas cuestiones incluyen la axiología (la ética y los valores), la adaptación y la conmensurabilidad (¿pueden los paradigmas encajar unos en otros?), la acción (lo que el investigador hace en el mundo), el control (quién inicia la investigación, quién formula las preguntas), los fundamentos de la verdad (fundacionalismo frente a no fundacionalismo), la validez (los modelos positivistas tradicionales frente a los criterios posestructuralistas y constructivistas), así como también la voz, la reflexividad, y la representación posmoderna (única frente a polifónica).

Cada paradigma adopta una actitud diferente sobre cada uno de estos temas. Por cierto, los paradigmas *positivista* y *pospositi-*

*vista* proveen el entorno en el que operan estos otros paradigmas y perspectivas. Lincoln y Guba analizan estas dos tradiciones con bastante detalle e incluyen su confianza en el realismo ingenuo, sus epistemologías dualistas, su enfoque verificacionista en cuanto a la investigación y su énfasis en la confiabilidad, la validez, la predicción y el control, así como también un enfoque básico del conocimiento. Lincoln y Guba analizan la incapacidad de estos paradigmas para abordar adecuadamente los problemas en torno de la voz, el empoderamiento y la praxis. Asimismo, aluden a la incapacidad para abordar en forma satisfactoria la naturaleza —cargada de teorías y de valores— de los hechos, la naturaleza interactiva de la investigación y la realidad de que el mismo conjunto de «hechos» puede confirmar más de una teoría.

### **Constructivismo, interpretativismo y hermenéutica**

Según Lincoln y Guba, el *constructivismo* adopta una ontología relativista (relativismo), una epistemología transaccional, y una metodología hermenéutica y dialéctica. Los que presuponen este paradigma se orientan a la producción de interpretaciones reconstruidas del mundo social. Los criterios positivistas tradicionales de validez interna y externa son reemplazados por términos como *confiabilidad* y *autenticidad*. Los constructivistas valoran el conocimiento transaccional. Su trabajo se superpone con los varios enfoques diferentes de acción participativa tratados por Kemmis y McTaggart (Capítulo 23 de este *Manual*). El constructivismo conecta la acción con la praxis y se basa en argumentos antifundacionales a la vez que alienta la producción de textos experimentales y polifónicos.

### **Etnografía crítica**

Douglas Foley y Ángela Valenzuela (Capítulo 9 de este volumen) nos ofrecen una historia y un análisis de la etnografía crítica, y le prestan especial atención a los etnógrafos críticos que se dedican a los estudios de política aplicada y, además, se involucran ellos mismos en movimientos políticos. Observan que los etnógrafos críticos posteriores a la década de 1960, comenzaron a apoyar las críticas culturales de la sociedad moderna. Estos académicos se revelaron contra el positivismo y buscaron llevar adelante una agenda progresista desde el punto de vista político utilizando múltiples epistemologías basadas en un punto de vista. En este periodo se adoptaron diversos enfoques, entre ellos la

antropología de la acción, la etnografía global, neomarxista, marxista feminista y crítica, y la investigación-acción participativa.

Su capítulo presenta dos estudios de caso, la carrera de Foley como antropólogo activista, comprometido, a su vez, en el movimiento de los derechos civiles de los chicanos, y las actividades de Valenzuela como socióloga activista dedicada a los estudios de políticas educativas dentro de la comunidad activista latina de Texas. Foley experimentó con una metodología de investigación en evolución que incluía relaciones colaborativas, entrevistas dialógicas, revisión comunitaria de lo escrito y el uso de un estilo narrativo cautivante. Valenzuela se involucró en forma directa en las luchas cotidianas de los legisladores chicanos tendientes a elaborar nuevas leyes que incluyeran medidas de evaluación más humanizadoras. Actuó, a su vez, como investigadora y como defensora.

Al reflexionar sobre sus propias carreras como etnógrafos críticos, Foley y Valenzuela ilustran diferentes formas de colaboración y de activismo. Foley se unió a la lucha ideológica contra el cientificismo. Valenzuela estableció un apasionado vínculo moral con su grupo étnico. Colaboró profundamente en lo psicológico y en lo político con las personas que investigaba. Ambos autores llegan a la conclusión de que la etnografía crítica será en realidad útil para el público cuando el ámbito académico haya sido transformado, lo cual, como nos recuerdan Smith (Capítulo 4 de este *Manual*) y Bishop (Capítulo 5 de este *Manual*), necesariamente implicará abrazar el complejo proceso de la descolonización.

## Los feminismos

Virginia Olesen (Capítulo 10 de este volumen) observa que, en el comienzo de este nuevo siglo, la investigación cualitativa feminista es un espacio altamente diversificado y disputado. Ya vemos múltiples articulaciones del género y su promulgación en los espacios surgidos luego del once de septiembre. En una escala global, los modelos en competencia se desdibujan. No obstante, más allá de la reyerta y el debate, existe el acuerdo de que la investigación feminista en el nuevo milenio está comprometida con la acción en el mundo. Las feministas insisten en que una agenda de justicia social debe abordar las necesidades de los hombres y las mujeres de color, porque el género, la clase y la raza se encuentran íntimamente conectados. Olesen es una feminista apasionada que exclama: «La rabia no es suficiente»; necesitamos «un grupo académico incisivo que enmarque, dirija y aproveche la pasión para revertir penosos problemas en muchas de las áreas de salud de las mujeres» (pág. 236).

En 1994, Olesen identificó tres corrientes principales en la investigación feminista (epistemología basada en el punto de vista, empiricista y estudios posmodernistas culturales). Una década después, estas corrientes continúan multiplicándose. Hoy, existen diversos feminismos asociados con disciplinas específicas: los textos de las mujeres de color, las mujeres que problematizan la condición de blanco; el discurso poscolonial, los argumentos descolonizadores de las mujeres indigenistas, la investigación lesbiana y la teoría *queer*, las mujeres minusválidas, la teoría basada en el punto de vista y la teoría posmoderna y deconstructiva. Esta complejidad ha vuelto más complicada la relación entre el investigador y el participante. Ha desestabilizado el modelo de investigación basado en el participante interno/externo. Dentro de los espacios indigenistas, ha dado origen al requerimiento de la descolonización del ámbito académico. Esto se relaciona con una deconstrucción de términos tradicionales como experiencia, diferencia y género.

Un discurso descolonizador marcado por el género se centra en los conceptos de sesgo y objetividad, validez y confiabilidad, voz y ética feminista. Respecto de este último punto, el capítulo magistral de Olesen elabora los marcos de referencia, propuestos por Smith (Capítulo 4), Bishop (Capítulo 5) y Christians (Capítulo 6), presentados en el Volumen I de este *Manual*.

## El activismo moral y la teoría crítica de la raza

Gloria Ladson-Billings y Jamel Donnor (Capítulo 11 de este volumen) introducen la teoría crítica de la raza en el ámbito de la política y la investigación cualitativa. Estos autores defienden una epistemología activista, moral y ética comprometida con la justicia social y con un habito revolucionario. Su análisis se centra en el significado del «llamado», una epifanía en el que las personas de color toman conciencia de estar encerradas en una estructura racial jerárquica. La «palabra que empieza con N» puede invocarse en cualquier momento para llamar a una persona de color. Los otros racializados ocupan el espacio liminar de la alteridad en la sociedad blanca; son obligados a convertirse en el álder ego del *self* ideal prescrito por el modelo cultural dominante. La teoría crítica de la raza «busca desenmascarar las formas al parecer naturales en cuanto a la raza y daltónicas [...] de construir y administrar las valoraciones basadas en la raza [...] de la ley, la política administrativa, la política electoral [...] el discurso político [y la educación] en los Estados Unidos» (Parker, Deyhle, Villenas, y Nebeker, 1998, pág. 5). La teoría crítica de la raza utiliza múltiples

metodologías interpretativas: cuentos, obras de teatro, actuaciones. La teoría crítica de la raza promulga una epistemología étnica y ética, argumentando que las formas de ser y de saber están moldeadas por el punto de vista o la postura que uno tiene en el mundo. Este punto de vista deshace la lógica cultural, ética y epistemológica (y el racismo) del paradigma eurocéntrico del Iluminismo. Al mismo tiempo, cuestiona el control hegemónico del positivismo sobre qué es o no es una investigación aceptable. De este modo, critican el informe de la Comisión Nacional de Investigación sobre la Investigación Científica en el Área de la Educación (Shavelson y Towne, 2003)

Basándose en trabajos recientes de académicos afroamericanos, académicos de las islas del Pacífico asiático, asiáticos americanos, latinos y nativos estadounidenses, Ladson-Billings y Donnor introducen los conceptos de conciencia múltiple o doble, conciencia mestiza y de secretos tribales. El análisis de estos términos les permite mostrar cómo los paradigmas culturales dominantes han producido identidades y experiencias de exclusión fracturadas y racializadas para los académicos pertenecientes a las minorías. Observan que la sociedad estadounidense ha sido construida como una nación de gente blanca cuya política y cultura están diseñadas para servir a los intereses de los blancos. Los teóricos críticos de la raza experimentan con múltiples estrategias interpretativas que van desde la narración de historias hasta la autoetnografía, estudios de caso, análisis narrativos y textuales, trabajo de campo tradicional, y, sobre todo, investigaciones y estudios colaborativos basados en la acción sobre la raza, el género, la ley, la educación y la opresión racial en la vida cotidiana.

Con el constructo de «raza política», hacen el llamado a formar coaliciones y alianzas callejeras e interraciales que incluyan a los trabajadores de la base política local que buscan fortalecer la democracia. Las conexiones con la generación del *hip-hop* son esenciales para este proyecto. La raza política amplía el proyecto crítico de la raza. No es daltónica. Propone estrategias políticas de texturas múltiples que trascienden las soluciones legales o económicas tradicionales a las cuestiones de justicia racial. Basándose en Patricia Hill Collins, Ladson-Billings y Donnor muestran cómo la raza «política» encarna un pragmatismo visionario no violento que se «manifiesta en los corazones y las mentes de la gente común» (pág. 292). Para que esto suceda, el ámbito académico debe cambiar y abrazar los principios de la descolonización delineados por Smith y Bishop. Una universidad reconstruida será el hogar de otros racializados, un lugar donde las pedagogías indígenas, emancipadoras y empoderadoras se habrán vuelto un lugar común. En ese lugar, sostienen Ladson-Billings y Donnor, una nueva versión del llamado tendrá respuesta.

## Teoría crítica

En la actualidad, múltiples *teorías críticas*, entre ellas los *modelos marxista y neomarxista*, circulan dentro de los discursos de la investigación cualitativa (véase Kincheloe y McLaren, Capítulo 12 de este volumen). En el marco de referencia de Lincoln y Guba, este paradigma, en sus muchas formulaciones, articula una ontología basada en el realismo histórico, una epistemología transaccional y una metodología que es a la vez dialógica y dialéctica. Kincheloe y McLaren siguen la historia de la investigación crítica (y la teoría marxista), desde la Escuela de Fráncfort hasta transformaciones más recientes en la pedagogía posestructural, posmoderna, feminista, crítica y la teoría de los estudios culturales.

Bosquejan una teoría crítica, que ellos llaman humildad crítica: un criticismo en evolución para el nuevo milenio, que parte del presupuesto de que las sociedades occidentales no son democráticas y libres sin problemas. Su versión de la teoría crítica rechaza el determinismo económico y se concentra en los medios de comunicación, la cultura, el lenguaje, el poder, el deseo y el iluminismo y la emancipación críticos. Su marco de referencia adopta una hermenéutica crítica. La racionalidad instrumental es, para ellos, uno de los elementos más represivos de la sociedad contemporánea. Basándose en Dewey y Gramsci, presentan un enfoque crítico y pragmático en cuanto a los textos y sus relaciones con la experiencia vivida. Esto conduce a una versión «de resistencia» de la teoría crítica, una versión conectada con la etnografía crítica, y la investigación crítica y partidaria comprometida con la crítica social. Los teóricos críticos, en cuanto *bricoleurs*, buscan producir un conocimiento práctico y pragmático, un *bricolage* cultural y estructural, que sea juzgado por su grado de ubicación histórica y su capacidad para producir praxis o acción.

Este capítulo, así como el de Olesen y el de Ladson-Billings y Donnor, es un llamado a las armas. La indignación ya no es suficiente. Debemos aprender a actuar en el mundo de maneras que nos permitan exponer los trabajos de un imperio invisible que nos ha dado una nueva guerra del Golfo y otra agenda económica que deja muchos más niños atrás.

## Los estudios culturales

Los *estudios culturales* no pueden incluirse dentro de un único marco de referencia. Existen múltiples proyectos de estudios culturales, incluso aquéllos conectados con la escuela de Birmingham y el

trabajo de Stuart Hall y sus colaboradores (véase Hall, 1996). Desde el punto de vista histórico, la investigación de los estudios culturales es autorreflexiva, crítica, interdisciplinaria, experta en la alta teoría y está centrada en lo global y lo local; toma en cuenta los discursos histórico, político, económico, cultural y el de la vida diaria. Se centra en los temas de la comunidad, la identidad, la agencia y el cambio (Grossberg y Pollock, 1998).

En su forma genérica, los estudios culturales incluyen un análisis de cómo la historia vivida por las personas es el resultado de estructuras que han sido heredadas del pasado. Su tarea es analizar este hecho. Cada versión de los estudios culturales enfrenta una preocupación de tres frentes: los textos culturales, la experiencia vivida y la relación articulada entre los textos y la experiencia diaria. Dentro de la tradición de los textos culturales, algunos académicos examinan las cultura popular y la de los medios de comunicación como espacios donde se reúnen la historia, la ideología y la experiencia subjetiva. Estos académicos producen etnografías críticas del público en relación con momentos históricos particulares. Otros académicos leen los textos como espacios donde se producen, distribuyen y consumen los significados hegemónicos. Dentro de la tradición etnográfica, existe una preocupación posmoderna por el texto social y su producción.

La naturaleza abierta del proyecto de los estudios culturales conduce a una resistencia perpetua contra los intentos de imponer una única definición para el proyecto entero. Dentro de la formación, hay corrientes marxistas críticas, construccionistas y paradigmáticas pospostivistas, así como también modelos feministas y étnicos emergentes. Los académicos que trabajan en el proyecto de los estudios culturales se sienten atraídos por el realismo histórico y el relativismo como su ontología, con las epistemologías transaccionales y con las metodologías dialógicas, si bien siguen comprometidos con un marco de referencia histórico y estructural orientado hacia la acción.

Paula Saukko (Capítulo 13 de este volumen) esboza un proyecto de estudios culturales materialista crítico, hermenéutico, posestructuralista y contextualista. Sobre la base de su propia investigación acerca de las pruebas genéticas para detectar la trombofilia, expone un programa metodológico para los estudios culturales definido por su interés en las dimensiones vividas, discursivas y contextuales de la realidad. Tras analizar una y otra vez las agendas del realismo y del culturalismo, identifica tres corrientes o movimientos metodológicos clave en los estudios culturales de hoy: la hermenéutica, el posestructuralismo y el contextualismo. Traduce estas tres dimensiones en tres formas de validez (contextual, dialógica, autorreflexiva), que se centran, respectivamente, en la realidad histórica, la autenticidad y

la deconstrucción. Estas corrientes producen análisis críticos sobre el posindustrialismo, la globalización, el neoliberalismo, el poscolonialismo y la reciente tendencia a transformar las universidades en corporaciones, tendencia que amenaza con borrar los estudios culturales

El contextualismo y la validación contextual avanzan y retroceden en el tiempo, desde lo particular y lo situacional hacia lo general y lo histórico. De este modo, se demuestra que todas las instancias de un fenómeno están incrustadas en un espacio histórico, un espacio marcado por la política, la cultura y la biografía. Al adoptar una perspectiva temporal, el investigador sitúa los proyectos de un sujeto en el tiempo y el espacio. La validación dialógica enraíza la interpretación en la realidad vivida. La validez autorreflexiva analiza el modo en el que los discursos sociales moldean o median la experiencia.

El contextualismo de Saukko hace frente a los duros hechos locales vividos en una economía global. Desde lo discursivo, su proyecto muestra que lo real está mediado por sistemas de discurso que están, a su vez, arraigados en realidades socialmente mediadas. Así, la autora va y viene entre lo local y lo global, lo cultural y lo real, lo personal y lo político.

Los límites disciplinarios que definen los estudios culturales están en movimiento constante, y no existe una genealogía acordada y estándar sobre su emergencia como disciplina académica seria. Sin embargo, hay ciertas tendencias predominantes, entre ellas el entendimiento feminista de la política de lo cotidiano y lo personal; las disputas entre los defensores del textualismo, la etnografía, y la autoetnografía y los continuos debates en torno de los sueños de la ciudadanía moderna.

## El humanismo crítico y la teoría *queer*

La teoría crítica de la raza introdujo directamente en la investigación cualitativa el tema de la raza y el concepto de un sujeto racial complejo. A la teoría *queer* le restaba hacer su parte, es decir, cuestionar y deconstruir el concepto de un sujeto sexual unificado (y racializado). Ken Plummer (Capítulo 14 de este volumen) da un nuevo rumbo a la teoría *queer*. Escribe desde su propia biografía como humanista posgay, una suerte de feminista un poco *queer*, un humanista crítico que quiere avanzar. Plummer considera que en la época posmoderna, algunos términos, como «familia», y gran parte de nuestro lenguaje de las metodologías de investigación son obsoletos. Él los denomina categorías zombi. Ya no se las necesita. Están muertas.

Con la llegada de la teoría *queer*, las ciencias sociales se encuentran en un nuevo espacio. Ésta es la era de la fragmentación posmo-

derna, la globalización, el poshumanismo. Éste es el momento para nuevos estilos de investigación, estilos que tienen en cuenta el giro *queer* reflexivo, polifónico, narrativo y ético. El humanismo crítico de Plummer, con su énfasis en el interaccionismo simbólico, el pragmatismo, el pensamiento democrático, la narración de historias y la justicia social, entra en este espacio. Está comprometido con la reducción del sufrimiento humano, con una ética del cuidado y la compasión, con una política del respeto y con la importancia de la confianza.

Su teoría *queer* es radical. Fomenta la posmodernización de los estudios de género y de sexo, y deconstruye todas las categorías convencionales de sexualidad y género. Es transgresora, gótica y romántica. Cuestiona el binario heterosexual/homosexual; se abandona el paradigma de la desviación. Su metodología *queer* toma en serio el giro textual y respalda las etnografías subversivas, las metodologías carroñeras, las actuaciones etnográficas y los estudios de caso *queer*.

Al cuestionar el lugar del binario homosexual/heterosexual en la vida cotidiana, la teoría *queer* ha creado espacios para múltiples discursos sobre sujetos transexuales, bisexuales, lésbicos y gay. Esto significa que los investigadores deben examinar el modo en que cualquier ámbito social es estructurado, en parte, por esta dicotomía homo/hetero. Deben preguntarse de qué modo la epistemología del clóset es central para las prácticas sexuales y materiales de la vida cotidiana. La teoría *queer* discute esta epistemología en tanto que deconstruye la noción de sujetos unificados. La condición de *queer* se convierte en un tópico y en un recurso para investigar el modo en el que se crean, se negocian y se modifican las fronteras entre los grupos. En este proyecto, los análisis institucional e histórico son centrales, ya que esclarecen los modos en que el *self* y sus identidades se encastran en las prácticas institucionales y culturales.

## Conclusión

El investigador como *bricoleur*-interpretativo no puede permitirse desconocer ninguno de los paradigmas discutidos en el Volumen II del *Manual*. Debe comprender los presupuestos éticos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos de cada uno de ellos y ser capaz de hacerlos dialogar entre sí. Las diferencias entre paradigmas y perspectivas tienen consecuencias importantes y significativas en el ámbito práctico, material y cotidiano. Es probable que el desdibujamiento de las diferencias entre paradigmas continúe mientras que los proponentes sigan reuniéndose para discutir sus diferencias a la vez que buscan edificar sobre aquellas áreas en que están de acuerdo.

Asimismo, está claro que no hay una «verdad» única. Todas las verdades son parciales e incompletas. Como argumentan Lincoln y Guba (2000), no habrá un único paradigma convencional que puedan adoptar todos los científicos sociales. Habitamos un momento histórico marcado por la pluralidad de voces, los significados refutados, las controversias paradigmáticas y las nuevas formas textuales. Ésta es una era de emancipación, de libertad desde los confines de un único régimen de verdad, de emancipación del hecho de ver el mundo de un solo color.

## Referencias bibliográficas

- Grossberg, L. y Pollock, D. (1998). «Editorial statement», *Cultural Studies*, 12 (2), pág. 114.
- Guba, E. (1990). «The alternative paradigm dialog», en E. Guba (comp.), *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, California, Sage, págs. 17-30.
- Hall, S. (1996). «Gramsci relevance for the study of race and ethnicity», en D. Morley y K.-H. Chen (comps.), *Stuart Hall: Critical Dialogue in Cultural Studies*, Londres, Routledge, págs. 411-444.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. (2000). «Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, California, 2ª edición, págs. 163-188.
- Olesen, V. (1994), «Feminism and models of qualitative research», en N. K. Denzin e Y.S. Lincoln (comps.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California, Sage, págs. 158-174
- Parker, L., Deyhle, D., Villenas, S. y Nebeker, K. C. (1998). Introducción del editor invitado: «Critical race theory and qualitative studies in education», *Qualitative Studies in Education*, 11, págs. 5-6.
- Shavelson, R. y Towne, L. (comps.) (2003). *Scientific Research in Education*, Washington, DC, National Academic Press.

## 8

## Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes

*Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln*

En nuestro capítulo para la primera edición en inglés del *Handbook of Qualitative Research*, nos concentramos en la disputa entre diversos paradigmas de investigación en cuanto a la legitimidad y la hegemonía intelectual y paradigmática (Guba y Lincoln, 1994). Los paradigmas posmodernos que analizamos (teoría crítica posmoderna y constructivismo)<sup>1</sup> estuvieron en disputa con los paradigmas aceptados, positivistas y pospositivistas, en cuanto a la legitimidad, y entre sí en cuanto a la legitimidad intelectual. En el período de más de diez años que transcurrió desde que se publicó el capítulo, ha habido cambios sustanciales en el terreno de la investigación científica social.

Respecto de la legitimidad, observamos que los lectores familiarizados con la bibliografía sobre los métodos y los paradigmas reflejan un gran interés en las ontologías y epistemologías que difieren de modo rotundo de aquellas que apuntalan la ciencia social convencional. En segundo lugar, incluso aquellos profesionales reconocidos,

<sup>1</sup> Hay varias versiones de la teoría crítica, incluso la teoría crítica clásica, que se relaciona más estrechamente con la teoría neomarxista; formulaciones pospositivistas, que se escinden de la teoría marxista, pero que son positivistas en su insistencia en los criterios del rigor convencional; y variedades posmodernistas, posestructuralistas u orientadas hacia el constructivismo. Véanse, por ejemplo, Fay (1987), Carr y Kemmis (1986) y Lather (1991). Véanse, también, Kemmis y McTaggart (2000) y Kincheloe y McLaren (2000).

capacitados en la ciencia social cuantitativa (nosotros dos incluidos), quieren aprender más sobre los enfoques cualitativos, porque los nuevos profesionales jóvenes que tienen mentores en las instituciones de estudios superiores están formulando serias preguntas acerca de los estudios y las disertaciones orientados cualitativamente, a la vez que buscan una guía en relación con ellos. En tercer lugar, la cantidad de textos cualitativos, documentos de investigación, talleres y materiales de capacitación ha estallado. De hecho, resultaría difícil dejar de advertir el marcado cambio de las ciencias sociales hacia prácticas y formulación de teorías más interpretativas, posmodernas y críticas (Bloland, 1989, 1995). Esta orientación no positivista ha dado lugar a un contexto (marco) en el cual casi ningún estudio puede pasar sin ser cuestionado por aquellos que proponen paradigmas antagónicos. Además, es obvio que el número de profesionales que investigan presuponiendo el nuevo paradigma crece día a día. No puede haber dudas de que la legitimidad de los paradigmas posmodernos está bien establecida y que es, al menos, igual a la legitimidad de los paradigmas recibidos y convencionales (Denzin y Lincoln, 1994).

En cuanto a la hegemonía, o supremacía, entre los paradigmas posmodernos, está claro que la profecía de Geertz (1988, 1993) acerca del «desdibujamiento de los géneros» se está concretando con rapidez. La metodología de la investigación ya no puede tratarse como un conjunto de reglas o de abstracciones aplicables en forma universal. La metodología está inevitablemente entrelazada con la naturaleza de disciplinas particulares (como la sociología y la psicología) y con perspectivas particulares (como el marxismo, la teoría feminista, la teoría *queer*) y emerge de ellas. Entonces, por ejemplo, podemos leer a teóricos críticos feministas, como Olesen (2000), o a teóricos *queer*, como Gamson (2000), o podemos seguir los argumentos acerca de los maestros como investigadores (Kincheloe, 1991) a la vez que comprendemos que el texto secundario es la concesión del poder de los maestros y la democratización de las prácticas de enseñanza. En realidad, los diversos paradigmas están comenzando a «cruzarse» de modo que dos teóricos antes considerados en conflicto irreconciliable ahora pueden aparecer bajo un epígrafe teórico diferente, comunicando uno los argumentos del otro. Un ejemplo personal es nuestro propio trabajo, que ha tenido una gran influencia de los profesionales de la investigación de la acción y de los teóricos críticos posmodernos. Por consiguiente, es probable que sostener que los paradigmas están en disputa sea menos útil que indagar dónde y cómo éstos confluyen, y dónde y cómo presentan diferencias, controversias y contradicciones.

## Cuestiones importantes que confrontan todos los paradigmas

En nuestro capítulo incluido en la primera edición en inglés de este *Manual*, presentamos dos cuadros que resumían nuestras posiciones: en primera instancia, sobre la naturaleza axiomática de los paradigmas (los paradigmas que consideramos en ese momento fueron el positivismo, el pospositivismo, la teoría crítica y el constructivismo; Guba y Lincoln, 1994, pág. 109, Cuadro 6.1); y en segunda instancia, sobre cuestiones que consideramos más fundamentales para diferenciar los cuatro paradigmas (pág. 112, Cuadro 6.2). Estos cuadros se reproducen aquí a modo de recordatorio para nuestros lectores de nuestras afirmaciones previas. Los axiomas definían las bases ontológicas, epistemológicas y metodológicas para los paradigmas establecidos y los emergentes, y se incluyen en el Cuadro 8.1. Las cuestiones que con más frecuencia estaban en disputa y que examinamos fueron el objetivo de la investigación, la naturaleza del conocimiento, la forma en que se acumula el conocimiento, los criterios de bondad [*goodness*] (rigor y validez) o de calidad, los valores, la ética, la voz, la capacitación, la adaptación y la hegemonía, que se presentan en el Cuadro 8.2. Un análisis de estos dos cuadros volverá a interiorizar al lector con nuestro tratamiento del *Manual* original en inglés; por cierto, se incluye información más detallada en nuestro capítulo original.

Desde que se publicó ese capítulo, al menos un grupo de autores, John Heron y Peter Reason, han ampliado nuestros cuadros e incluido el paradigma *participativo/cooperativo* (Heron, 1996; Heron y Reason, 1997, págs. 289-290). Por consiguiente, además de los paradigmas del positivismo, el pospositivismo, la teoría crítica y el constructivismo, en este capítulo añadimos el paradigma participativo (éste es un ejemplo excelente, podríamos añadir, de la elaboración hermenéutica tan arraigada en nuestra propia visión, el constructivismo).

Nuestro objetivo ahora es ampliar aún más el análisis basándonos en los aportes de Heron y Reason y reordenando las cuestiones a fin de que reflejen el pensamiento actual. Las cuestiones que hemos elegido incluyen nuestras formulaciones originales y los aportes, revisiones y ampliaciones realizados por Heron y Reason (1997), y también hemos elegido lo que creemos que son los asuntos más importantes de hoy. Debemos destacar que *importante* significa muchas cosas para nosotros. Un tema importante puede ser uno que se debate en forma generalizada (o que se refuta enérgicamente): la validez es uno de ellos; uno que denote una nueva conciencia (un asunto como el reconocimiento del papel de los valores) o uno que ilustre la influencia de

un paradigma sobre otro (como la influencia del feminismo, la investigación-acción, la teoría crítica y los modelos participativos sobre las concepciones del investigador sobre la acción «dentro» y «con» la comunidad en la que se lleva a cabo la investigación). O bien, los asuntos pueden ser importantes debido a que en la actualidad hay tratamientos, nuevos o más amplios, teóricos u orientados al campo: la voz y la reflexión son dos de ellas.

El Cuadro 8.3 repite el Cuadro 6.1 original, aunque agrega los axiomas del paradigma participativo propuesto por Heron y Reason (1997). El Cuadro 8.4 aborda siete temas y representa una actualización de los temas seleccionados que se presentaron por primera vez en el antiguo Cuadro 6.2. A la «voz» de la versión del Cuadro 6.2 de 1994 se le ha dado el nuevo nombre de «postura del investigador», y nosotros hemos insertado una «voz» redefinida en el actual Cuadro 8.5. En todos los casos, salvo en la «postura del investigador», las entradas para el paradigma participativo son aquellas propuestas por Heron y Reason; para las cosas que ellos no abarcaron, hemos agregado una nota que, creemos, capta su intención.

No intentamos, aquí, repetir el material ya bien debatido en nuestro previo capítulo del *Manual*. En cambio, nos concentramos sólo en los temas del Cuadro 8.5: axiología; adaptación y conmensurabilidad; acción; control; fundamentos de la verdad y del conocimiento; validez; y voz, reflexividad y representación textual posmoderna. Creemos que estos siete temas son los más importantes de este momento.

Si bien creemos que estos temas son los más controvertidos, también creemos que ellos crean el espacio intelectual, teórico y práctico para el diálogo, el consenso y la confluencia. Hay un gran potencial para que se entrelacen los puntos de vista, para la incorporación de perspectivas múltiples y para la apropiación de ideas o para hacer una especie de *bricolage* cuando ello parezca útil, aumente la riqueza, o sea heurístico desde el punto de vista teórico. Por ejemplo, aunque nosotros somos constructivistas/construccionistas sociales, nuestro llamado a la acción arraigado en los criterios de autenticidad que formulamos en *Fourth Generation Evaluation* (Guba y Lincoln, 1989) refleja de modo contundente la inclinación hacia la acción arraigada en las perspectivas de los teóricos críticos. Y aunque Heron y Reason elaboraron un modelo que denominan el *paradigma cooperativo*, una lectura cuidadosa de su propuesta revela una forma de investigación con orientación pos-positivista, posmoderna y crítica. Como resultado, el lector familiar con varias tendencias de investigación teóricas y paradigmáticas encontrará que los ecos de muchas corrientes de pensamiento se unen en el cuadro ampliado. Ello significa que las categorías, como señaló Laurel Richardson (comunicación personal, 12 de septiembre de 1998) «son fluidas; de hecho, lo que debería ser una

categoría no deja de modificarse, de agrandarse». Observa que «incluso en el momento en que escribimos, los límites entre los paradigmas cambian». Éste es el equivalente paradigmático del «desdibujamiento de los géneros» de Geertz, al cual nos referimos anteriormente.

Nuestra postura es la del grupo construccionista, definida en términos generales. No creemos que los criterios para juzgar la «realidad» o la validez sean absolutistas (Bradley y Schaefer, 1998); en cambio, derivan del consenso comunitario respecto de qué es «real», qué es útil y qué tiene significado (en especial, significado para la acción y para seguir avanzando). Creemos que una porción considerable de los fenómenos sociales consiste en las actividades creadoras de significado de grupos y de individuos en torno a esos fenómenos. Las actividades creadoras de significado en sí mismas son de interés central para los construccionistas/constructivistas sociales, simplemente porque la creación de significados/la creación de sentido/las actividades atributivas determinan la acción (o la inacción). Las actividades de creación de significados en sí mismas pueden cambiarse cuando se encuentra que están incompletas, son defectuosas (por ej., discriminatorias, opresivas o no liberatorias) o están deformadas (creadas a partir de datos que se puede demostrar que son falsos).

No obstante, hemos intentado incorporar perspectivas de otros grandes paradigmas no positivistas. Éste no es un resumen completo; la restricción del espacio lo impide. En este capítulo, buscamos familiarizar a los lectores con las corrientes, argumentos, diálogos, y escritos y teorías provocadoras más amplios para ver mejor, quizá, lo que nosotros mismos aún no vemos: dónde y cuándo es posible la confluencia, dónde podría negociarse el acercamiento constructivo, dónde las voces están comenzando a alcanzar cierta armonía.

## Axiología

Antes, ubicamos los valores en el cuadro como un «tema» respecto del cual los positivistas o fenomenologistas podrían tener una «postura» (Guba y Lincoln, 1989, 1994; Lincoln y Guba, 1985). Por fortuna, nos reservamos el derecho de ser más perspicaces o sólo de cambiar de parecer. Hicimos ambas cosas. Ahora, sospechamos (aunque el Cuadro 8.5 aún no lo refleja) que la «axiología» debería agruparse con las «creencias básicas». En *Naturalistic Inquiry* (Lincoln y Guba, 1985), abarcamos algunas de las formas en las que los valores se introducen en el proceso de investigación: elección del problema, elección del paradigma para guiar el problema, elección del marco teórico, elección de los principales métodos de recolección de datos y de análisis de datos, elección del contexto, tratamiento de los valores ya vigentes en

**Cuadro 8.1. Creencias básicas (metafísica) de los paradigmas de investigación alternativa**

| <i>Ítem</i>   | <i>Positivismo</i>   | <i>Pospositivismo</i>   | <i>Teoría crítica y otros</i>   | <i>Constructivismo</i>  |
|---------------|--|---|---|---|
| Ontología     | Realismo ingenuo: realidad «real» pero aprehensible  | Realismo crítico: realidad «real» pero aprehensible solo de manera imperfecta y probabilística                          | Realismo histórico: realidad virtual conformada por valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género; cristalizada en el tiempo | Relativismo: realidades construidas y coconstruidas locales y específicas |
| Epistemología | Dualista/objetivista; hallazgos verdaderos   | Dualista/objetivista modificada; tradición/comunidad críticas; hallazgos probablemente verdaderos                       | Transaccional/objetivista; hallazgos mediados por valores   | Transaccional/ subjetivista; hallazgos creados                            |
| Metodología   | Experimental/manipulativa; verificación de hipótesis; principalmente métodos cuantitativos | Experimental/manipulativa modificado; multiplicidad crítica; falsación de hipótesis; puede incluir métodos cualitativos | Dialógica/dialéctica  | Hermenéutica/dialéctica   |

Cuadro 8.2. Posiciones de los paradigmas en cuestiones prácticas seleccionadas

| <i>Ítem</i>                      | <i>Positivismo</i>   | <i>Positivismo</i>   | <i>Teoría crítica y otros</i>  | <i>Constructivismo</i>  |
|----------------------------------|--|--|--|---|
| Objetivo de la investigación     | Explicación; predicción y control  |  | Crítica y transformación: restitución y emancipación   | Comprensión; reconstrucción   |
| Naturaleza del conocimiento      | Verificación de hipótesis establecidas como hechos o leyes   | Hipótesis no falsificadas que probablemente son hechos o leyes | Percepciones estructurales/históricas  | Reconstrucciones individuales o colectivas que se funden en torno al consenso |
| Acumulación de conocimiento      | Acreción: «piezas de construcción» sumadas al «edificio del conocimiento»; generalizaciones y relaciones causa-efecto          |  | Revisionismo histórico; generalización por similitud   | Reconstrucciones más informadas y sofisticadas; experiencias vicarias         |
| Criterios de bondad o de calidad | Referencias convencionales de «rigor»: validez interna y externa, confiabilidad y objetividad                                  |  | Ubicación histórica; erosión de la ignorancia y de malentendidos; estímulo para la acción                                    | Confianza y autenticidad, que incluye catalización para la acción             |
| Valores                          | Excluidos: influencia denegada   |  | Incluidos: formativos  | Incluidos: formativos   |
| Ética                            | Extrínseca: inclinación hacia la decepción   |  | Intrínseca: inclinación moral hacia a la revelación  | Intrínseca: proceso inclinado hacia la revelación; problemas especiales       |
| Voz                              | «Científico desinteresado» como informante de los encargados de tomar decisiones, de formular políticas y de agentes de cambio |  | «Intelectual transformadora» como defensora y activista  | «Participante apasionada» como facilitadora de la reconstrucción multivocal   |
| Entrenamiento                    | Técnico y cuantitativo; teorías sustantivas  | Técnico; cuantitativo y cualitativo; teorías sustantivas       | Resocialización; cualitativo y cuantitativo; altruismo, concesión de poder y liberación                                      | valores del   |
| Adaptación                       | Commensurable  |  | Incommensurable con los dos previos  |   |
| Hegemonía                        | En el control de la publicación, financiamiento, promoción y titularidad   |  | Busca reconocimiento e información; ofrece desafíos para los paradigmas previos, alineada con las aspiraciones poscoloniales |   |

**Cuadro 8.3 Creencias básicas de los paradigmas de investigación alternativa – Actualización**

| <i>Ítem</i>   | <i>Positivismo</i>  | <i>Pospositivismo</i>   | <i>Teoría crítica y otros</i>   | <i>Constructivismo</i>  | <i>Participativa<sup>a</sup></i>   |
|---------------|---|---|---|---|--|
| Ontología     | Realismo ingenuo: realidad «real» pero aprehensible                                       | Realismo crítico: realidad «real» pero comprensible sólo de manera imperfecta y probabilística    | Realismo histórico: realidad virtual conformada por valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género; cristalizada en el tiempo | Relativismo: realidades construidas y coconstruidas locales y específicas | Realidad participativa: realidad subjetiva-objetiva; cocreada por la mente y el universo dado  |
| Epistemología | Dualista/objetivista; hallazgos verdaderos  | Dualismo/objetivista modificada; tradición/comunidad críticas; hallazgos probablemente verdaderos | Transaccional/ subjetivista; hallazgos mediados por valores   | Transaccional/ subjetivista; hallazgos cocreados                          | Subjetividad crítica en la transacción participativa con el universo; epistemología extendida del conocimiento experiencial, proposicional y práctico; hallazgos cocreados |
| Metodología   | Experimental/manipulador; verificación de hipótesis; principalmente métodos cuantitativos | Experimental/manipulativa modificada; falsación de hipótesis; puede incluir métodos cualitativos  | Dialógica/dialéctica  | Hermenéutica/Dialéctica   | Participación política en la investigación-acción colaborativa; primacía de lo práctico; uso del lenguaje basado en el contexto experiencial compartido                    |

<sup>a</sup>Las entradas de esta columna se basan en Heron y Reason (1997)

Cuadro 8.4. Posiciones de los paradigmas en cuestiones seleccionadas – Actualización

| <i>Ítem</i>                      | <i>Positivism</i>   | <i>Positivismo</i>  | <i>Teorías críticas</i>   | <i>Constructivismo</i>  | <i>Participativa<sup>a</sup></i>  |
|----------------------------------|---|---|---|---|---|
| Naturaleza del conocimiento      | Hipótesis verificadas como hechos o leyes   | Hipótesis no falseadas que son hechos o leyes probables   | Percepciones estructural/históricas   | Reconstrucciones individuales o colectivas que se funden en torno al consenso                                 | Epistemología extendida: primacía del conocimiento práctico; subjetividad crítica; conocimiento vivo  |
| Acumulación de conocimiento      | Acreción: «piezas de construcción» sumadas al «edificio del conocimiento»; generalizaciones y relaciones causa-efecto       | «piezas de construcción» sumadas al «edificio del conocimiento»; generalizaciones y relaciones causa-efecto                 | Revisionismo histórico; generalización por similitud                                      | Reconstrucciones más informadas y sofisticadas; experiencias vicarias   | En comunidades de investigación arraigadas en comunidades de práctica   |
| Criterios de bondad o de calidad | Referencias convencionales de «rigor»; validez interna y externa, confiabilidad y objetividad                               | Referencias convencionales de «rigor»; validez interna y externa, confiabilidad y objetividad                               | Ubicación histórica; erosión de la ignorancia y de malentendidos; estímulo para la acción | Confianza y autenticidad que incluye catalización para la acción  | Congruencia de conocimiento experiencial, presentacional, proposicional y práctico; conduce a la acción para transformar el mundo al servicio de la prosperidad humana  |
| Valores                          | Excluidos: influencia denegada  | Excluidos: influencia denegada  | Incluidos: formativos   |   |   |
| Ética                            | Extrínseca: inclinación hacia la decepción  | Extrínseca: inclinación hacia la decepción  | Intrínseca; inclinación moral hacia a la revelación                                       | Intrínseca; proceso inclinado hacia la revelación; problemas especiales                                       |   |
| Postura del indagador            | «Científico desinteresado» como informante de los encargados de tomar decisiones, de formular políticas y agentes de cambio | «Científico desinteresado» como informante de los encargados de tomar decisiones, de formular políticas y agentes de cambio | «Intelectual transformadora» como defensora y activista                                   | «Participante apasionada» como reconstrucción multivocal  | Manifestación de la voz primaria mediante la acción autorreflexiva consciente; las voces secundarias en teoría iluminadora, narrativa, movimiento, canto, baile y otra formas presentacionales  |
| Entrenamiento                    | Técnico y cuantitativo; teorías sustantivas   | Técnico; cuantitativo y cualitativo; teorías sustantivas  | Resocialización: historia; valores de poder y liberación                                  | Resocialización: cualitativo y cuantitativo; historia; valores del altruismo, concesión de poder y liberación | Los coinvestigadores son iniciados en el proceso de investigación por el facilitador/investigador y aprenden mediante la participación activa en el proceso; el facilitador/investigador requiere competencia emocional, personalidad democrática y habilidades |

<sup>a</sup> Las entradas de esta columna se basan en Heron (1997), salvo «ética» y «valores»

el contexto y elección de formato para presentar los hallazgos. Creímos que ésas eran razones lo suficientemente fuertes para abogar por la inclusión de los valores como punto de partida principal entre los modos de investigación positivistas, convencionales, y las formas de investigación interpretativas.

Una segunda «lectura» de la creciente bibliografía y la subsiguiente reconsideración acerca de nuestro propio fundamento nos han llevado a la conclusión de que la cuestión es mucho más amplia de lo que habíamos concebido en un principio. Si tuviéramos que hacerlo todo nuevamente, haríamos que los valores o, mejor dicho, la axiología (la rama de la filosofía que trata con la ética, la estética y la religión) fueran parte de las dimensiones filosóficas básicas fundacionales de la propuesta del paradigma. En nuestra opinión, hacerlo empezaría a ayudarnos a ver el arraigamiento de la ética dentro de los paradigmas, no fuera de ellos (véase, por ejemplo, Christians, 2000) y contribuiría tanto a considerar la función de la espiritualidad en la investigación humana y como al diálogo acerca de ella. Es posible que la axiología se haya «definido fuera de» la investigación científica por la única razón de que también concierne a la «religión». Pero definir «religión» de modo amplio para que abarque la espiritualidad acercaría a los constructivistas a los investigadores participativos y a los teóricos críticos a ambos (debido a su preocupación por la liberación de la opresión y la libertad del espíritu humano, ambas profundamente espirituales). Entonces, la expansión de los temas básicos a fin de que incluyan la axiología es una manera de lograr una mayor confluencia entre los diversos modelos interpretativistas de investigación. Es aquí, por ejemplo, donde las profundas preocupaciones de Peter Reason por la «ciencia sagrada» y el funcionamiento humano encuentran legitimidad; es un lugar donde los «espacios sagrados» de Laurel Richardson se convierten en sitios autorizados para la investigación humana; es un lugar —o *el* lugar— donde lo espiritual se encuentra con la investigación social, como habían propuesto Reason (1993) y, luego, Lincoln y Denzin (1994) unos años antes.

## Adaptación y commensurabilidad

Tanto los positivistas como los pospositivistas aún sostienen, en forma ocasional, que los paradigmas son, en cierto modo, commensurables; es decir, que pueden adaptarse entre sí de maneras que posibilitan la práctica simultánea de ambos. Hemos dicho que en el nivel paradigmático o filosófico, la commensurabilidad entre la visión del mundo positivista y pospositivista no es posible, pero que dentro de

Cuadro 8.5. Cuestiones críticas del momento

| Ítem                             | <i>Positivismo</i>   | <i>Positivismo proposicional</i>  | <i>Teoría crítica y otros</i>  | <i>Constructivismo</i>   | <i>Participativa</i>          |
|----------------------------------|--|---|--|--|-------------------------------|
| Axiología                        | El conocimiento proposicional sobre que el mundo es un fin en sí mismo, es intrínsecamente valioso   | El conocimiento proposicional instrumentalmente valioso como medio para la emancipación social, que es un fin en sí mismo, es intrínsecamente valioso | El conocimiento proposicional, transaccional es instrumentalmente valioso como medio para la emancipación social, que es un fin en sí mismo, es intrínsecamente valioso                                  | El conocimiento práctico acerca de cómo prosperar con un equilibrio de autonomía, cooperación y jerarquía en una cultura es un fin en sí mismo, es intrínsecamente valioso   |                               |
| Adaptabilidad y comensurabilidad | Comensurable para todas las formas positivistas  |   | Incomensurable con formas positivistas; cierta comensurabilidad con enfoques constructivistas, críticos y participativos, en especial, cuando se combinan en enfoques liberacionistas fuera de Occidente |  |                               |
| Acción                           | No es responsabilidad del investigador; vista como «defensa» o subjetividad y, por tanto, como una amenaza a la validez y a la objetividad |   | Se encuentra, en especial, en la forma de concesión de poder; emancipación anticipada y esperada; transformación social, en especial, hacia mayor equidad y justicia, es el objetivo final               | Entremezclada con la validez; la investigación con frecuencia está incompleta sin la acción de los participantes; la formulación constructivista exige capacitación en acción política si los participantes no comprenden los sistemas políticos |                               |
| Control                          | Reside sólo en el investigador   |   | Con frecuencia reside en lo «intelectual transformativo»; en nuevas construcciones, el control vuelve a la comunidad   | Compartido entre el investigador y los participantes   | Compartido en diversos grados |

| Relación con las bases de verdad y de conocimiento          | Fundacional  | Fundacional   | Fundacional dentro de la crítica social   | Antifundacional  | No fundacional  |
|---|--|---|---|--|---|
|   | Consideraciones de validez extendidas (criterios de bondad)  | Construcciones positivistas tradicionales de validez; rigor, validez interna, validez externa, confiabilidad, objetividad | Estímulo de la acción (véase arriba); transformación social, equidad, justicia social   | Construcciones de validez extendidas: a) validez cristalina (Richardson); b) criterios de autenticidad (Guba y Lincoln); c) valideces catalíticas, rizomáticas, voluptuosas (Lather); d) criterios relacionales y centrados en la ética (Lincoln); e) determinaciones de validez centradas en la comunidad | Voces mezcladas; la reflexividad textual rara vez se analiza pero es problemática; la reflexividad se basa en la subjetividad crítica y la autoconciencia |
| Voz de reflexividad, representaciones textuales posmodernas | Voz del investigador, principalmente; la reflexividad puede considerarse un problema en la objetividad; representación textual sin problemas y algo formulista | Voces mezcladas entre investigador y participantes  | Las prácticas de representación textual pueden ser problemáticas; es decir, «formulas de ficción» o «regímenes de verdad» no examinados |  |   |

cada paradigma, las metodologías (estrategias) mixtas pueden tener, por cierto, sentido (Guba y Lincoln, 1981, 1982, 1989, 1994; Lincoln y Guba, 1985). Así, por ejemplo, en *Effective Evaluation*, argumentamos:

El paradigma rector de la investigación más adecuado para la evaluación receptiva es... el paradigma naturalista, fenomenológico o etnográfico. Se verá que las técnicas cualitativas, por lo general, son las más apropiadas para respaldar este enfoque. No obstante, hay veces en que los temas y las preocupaciones expresados por las audiencias requieren información que se genera mejor mediante métodos más convencionales, en especial métodos cuantitativos. [...] En tales casos, el evaluador convencional receptivo no se acobardará ante la aplicación apropiada (Guba y Lincoln, 1981, pág. 36).

Como tratamos de aclarar, el «argumento» que surgió en las ciencias sociales *no era sobre el método*, aunque muchos críticos de los nuevos enfoques naturalistas, etnográficos, fenomenológicos y/o de estudio de casos asumieron que así era.<sup>2</sup> Hacia fines de 1998, se puede encontrar que Weiss expresó que «algunos teóricos de la evaluación, en particular Guba y Lincoln (1989) sostienen que es imposible combinar enfoques cualitativos y cuantitativos en forma responsable dentro del marco de una evaluación» (pág. 268), aunque antes afirmamos en nuestro *Fourth Generation Evaluation* (1989) que

aquellos reclamos, preocupaciones y temas que *no* se han resuelto se convierten en los organizadores avanzados para la obtención de información por parte del evaluador. [...] *La información puede ser cuantitativa o cualitativa*. La evaluación receptiva no descarta los modos cuantitativos, como creen muchos por error, sino que aborda toda información que sea receptiva para el reclamo, preocupación o tema no resueltos (pág. 43).

Asimismo, también habíamos afirmado previamente, en *Naturalistic Inquiry* (1985), que

los métodos cualitativos se destacan dentro del paradigma naturalista no porque el paradigma sea anticuantitativo, sino porque los métodos cualitativos llegan con más facilidad a las personas como instrumento. *En particular, el lector deberá notar la ausencia de una postura anticuantitativa*, precisamente porque los paradigmas naturalista y convencional con mucha frecuencia son equiparados —por error— con los paradigmas cualitativo y cuantitativo respectivamente. De hecho, *hay muchas oportunidades para que el investigador naturalista utilice*

<sup>2</sup> Para una mejor comprensión de cómo los métodos llegaron a sustituir los paradigmas o cómo nuestras posturas iniciales (que creíamos claras) llegaron a malinterpretarse, véase Lancy (1993) o, incluso más actual, Weiss (1998, esp. pág. 268).

*datos cuantitativos, es probable que muchas más de las que se aprecian* (págs. 198-199; el énfasis es nuestro).

Tras demostrar que en ese entonces no hablábamos (tampoco lo hacemos ahora) acerca de una postura anticuantitativa o de la exclusividad de los *métodos*, sino acerca de las filosofías a partir de las cuales los paradigmas se construyen, podemos volver a plantear la pregunta sobre la conmensurabilidad: ¿Son conmensurables los paradigmas? ¿Es posible fusionar elementos de un paradigma en otro, de modo que uno se involucre en una investigación que representa lo mejor de ambas visiones del mundo? La respuesta, desde nuestra perspectiva, tiene que ser un *sí* cauteloso, en especial si los modelos (paradigmas) comparten elementos axiomáticos que son similares, o que resuenan de modo potente entre ellos. Entonces, por ejemplo, el *positivismo* y el *pospositivismo* son claramente conmensurables. Asimismo, los elementos de la teoría crítica *interpretativista / posmoderna*, la investigación constructivista y participativa, encajan con comodidad. La conmensurabilidad constituye un problema sólo cuando los investigadores quieren «escoger y elegir» entre los axiomas de los modelos positivista e interpretativista, porque esos axiomas son contradictorios y mutuamente excluyentes.

## El llamado a la acción

Una de las formas más claras en que se pueden demostrar las controversias paradigmáticas es comparando a los partidarios del positivismo y pospositivismo, que consideran la acción como una forma de contaminación de los resultados y los procesos de investigación, y los interpretativistas, que consideran que la acción en los resultados de la investigación constituye un desenlace significativo e importante de los procesos de investigación. Los partidarios del positivismo creen que la acción es una forma de defensa o una forma de subjetividad, cada una de las cuales —o ambas— socavan el propósito de la objetividad. Los teóricos críticos, por otra parte, siempre han defendido diversos grados de acción social, desde el destierro de prácticas injustas específicas hasta la transformación radical de sociedades enteras. El llamado a la acción —ya sea en términos de transformación interna, como deshacerse de una conciencia falsa, o de una transformación social externa— distingue a los teóricos positivistas de los posmodernos críticos (incluso de los teóricos feministas y *queer*). Sin embargo, el cambio más brusco se ha dado en los modelos fenomenológicos participativos y constructivistas, donde el paso más allá de la interpreta-

ción y el *Verstehen*, o comprensión, en dirección a la acción social sea, quizá, uno de los cambios más interesantes desde un punto de vista conceptual (Lincoln, 1997, 1998a, 1998b). Para algunos teóricos, el cambio hacia la acción se dio como respuesta al hecho de la extendida falta de utilización de los hallazgos de la evaluación y al deseo de crear formas de evaluación que atrajeran a quienes podrían llevar a cabo las recomendaciones con planes de acción significativos (Guba y Lincoln, 1981, 1989). Para otros, el hecho de adoptar la acción llegó como un compromiso político y ético (véanse, por ejemplo, Carr y Kemmis, 1986; Christians, 2000; Greenwood y Levin, 2000; Schratz y Walker, 1995; Tierney, 2000).

Cualquiera fuera la fuente del problema al que los investigadores respondían, el cambio tendiente a conectar la investigación, el análisis de las políticas, la evaluación y/o la deconstrucción social (por ej., la deconstrucción de las formas patriarcales de opresión en las estructuras sociales, que es el proyecto que inspira gran parte de la formulación de las teorías feministas o la deconstrucción de la homofobia arraigada en las políticas públicas) con la acción ha caracterizado gran parte del trabajo de indagación de los nuevos paradigmas, tanto en el ámbito teórico como en el práctico y el orientado a la *praxis*. La acción se ha vuelto una importante controversia que describe los debates en curso entre los profesionales de los diversos paradigmas. El mandato de acción social, en especial de una acción diseñada y creada por y para los participantes de la investigación con la ayuda y la cooperación de los investigadores, puede delineararse con mayor precisión entre los investigadores positivistas/pospositivistas y los del nuevo paradigma. Muchos investigadores positivistas y pospositivistas aún consideran que la «acción» pertenece a comunidades distintas de los investigadores y a las de los participantes de la investigación: las del personal encargado de las políticas, legisladores y funcionarios civiles y políticos. Los fundacionalistas de línea dura presumen que la mancha de la acción interferirá con la objetividad, que es una característica (supuesta) de la indagación rigurosa del método científico o que, incluso, la negará.

## Control

Otra controversia que ha tendido a volverse problemática se centra en el *control* del estudio: ¿Quién lo inicia? ¿Quién determina las preguntas destacadas? ¿Quién determina qué es lo que constituye un hallazgo? ¿Quién determina cómo se recolectarán los datos? ¿Quién determina en qué forma se divulgarán los datos, si de hecho se divulgan? ¿Quién determina qué representación se hará de quienes par-

participan en la investigación? Seamos muy claros: el tema del control está muy arraigado en las cuestiones de la voz, la reflexividad y los temas de la representación textual posmoderna que abordaremos más adelante, *pero sólo para los investigadores de los nuevos paradigmas*. Para los investigadores más convencionales, el tema del control está separado de forma efectiva de la voz, de la reflexividad y de los temas de representación textual, porque cada uno de esos temas, de cierto modo, amenaza las pretensiones en cuanto al rigor (en especial, la objetividad y la validez). Para los investigadores de los nuevos paradigmas que han visto la preeminencia paradigmática de la ontología y de la epistemología incorporada de modo efectivo una en la otra, y que han observado cómo la metodología y la axiología se incorporan una en la otra (Lincoln, 1995, 1997), el control de una investigación parece mucho menos problemático, excepto en la medida en que los investigadores busquen obtener la participación genuina de los participantes (véanse, por ejemplo, Guba y Lincoln, 1981, sobre los acuerdos y los intentos por hacer que algunos de los grupos interesados hagan más que mantenerse al margen cuando se está realizando una evaluación).

Los teóricos críticos, en especial aquellos que trabajan en programas para organizar la comunidad, son arduamente conscientes de la necesidad de que los miembros de la comunidad, o participantes de la investigación, tomen el control de su futuro. Los constructivistas desean que los participantes asuman un papel cada vez más activo en la postulación de preguntas de interés para cualquier investigación y en el diseño de canales para que los hallazgos se compartan más generalizadamente dentro de la comunidad y fuera de ella. Los investigadores participativos entienden que la acción controlada por los miembros del contexto local es el objetivo de la investigación dentro de una comunidad. Para ninguno de estos partidarios paradigmáticos, el control es una cuestión a defender, sino un término algo engañoso utilizado, por lo general, como código dentro de una metanarrativa más amplia para atacar el rigor, la objetividad o la imparcialidad de la investigación. Para los investigadores de los nuevos paradigmas, el control es un medio para promover la emancipación, la democracia y la delegación del poder a la comunidad, para compensar los desequilibrios del poder de modo tal que aquellos que antes estaban marginados ahora logren tener voz (Mertens, 1998) o «prosperidad humana» (Heron y Reason, 1997). El control como controversia es un lugar excelente para observar el fenómeno que siempre hemos denominado «preguntas católicas dirigidas a una audiencia metodista». Usamos esta descripción — que nos brindó un participante de un taller a principios de la década del ochenta — para referirnos al problema existente de las preguntas ilegítimas: preguntas que no tienen significado porque los marcos de referencia son aquellos para los que nunca estuvieron des-

tinadas. (También podríamos denominarlas «preguntas hindúes a un musulmán» para presentar otro sentido de cómo los paradigmas o las filosofías dominantes —o teologías— son inconmensurables, y cómo las preguntas en un marco tienen poco sentido, si lo tienen, en otro.) Las formulaciones paradigmáticas interactúan de modo que el control se entrelaza inextricablemente con los mandatos de objetividad. Ésta deriva de la fórmula del Iluminismo en cuanto al conocimiento del mundo físico, que se postula como separado y diferente de aquellos que lo conocen (Polkinghorne, 1989). Pero si el conocimiento del mundo social (por oposición al físico) reside en mecanismos de formulación de significados del mundo social, mental y lingüístico en que habitan los individuos, el conocimiento no puede estar separado de quien conoce, sino que está arraigado en sus concepciones mentales o lingüísticas de ese mundo (Polkinghorne, 1989; Salner, 1989).

## Fundamentos de la verdad y del conocimiento en los paradigmas

El hecho de si el mundo tiene una existencia «real» o no fuera de la experiencia humana de ese mundo es una pregunta abierta. Para los investigadores modernistas (es decir, del Iluminismo, el método científico, los convencionales y los positivistas), no cabe duda de que hay una realidad «real» «en alguna parte», fuera de la percepción humana imperfecta de ella. Además, esa realidad puede ser abordada (enfocada) sólo mediante la utilización de métodos que previenen la contaminación humana en su percepción o comprensión. Para los fundacionalistas de la tradición empiricista, los cimientos del conocimiento y de la verdad científica acerca de la realidad residen en poner a prueba los fenómenos, de forma rigurosa, contra un modelo lo más vacío posible de tendencias humanas, malas percepciones y otros «ídolos» (Francis Bacon, citado en Polkinghorne, 1989). Como aclara Polkinghorne (1989):

La idea de que el mundo objetivo es independiente de las experiencias subjetivas de quien lo conoce puede encontrarse en la teoría de las dos sustancias de Descartes, con su distinción entre mundo objetivo y subjetivo. [...] Al separar la realidad en un mundo subjetivo y otro objetivo, lo que se puede conocer «objetivamente» es sólo el mundo objetivo. El verdadero conocimiento se limita a los objetos y a las relaciones entre ellos que existen en el mundo del tiempo y del espacio. La conciencia humana, que es subjetiva, no es accesible a la ciencia y, por tanto, no puede ser conocida verdaderamente (pág. 23).

Ahora bien, los modelos de la verdad y del conocimiento pueden definirse de varias formas: como el producto final de procesos racionales, como el resultado de la percepción de la experiencia, como el resultado de la observación empírica entre otras. En todos los casos, sin embargo, el referente es el mundo físico o empírico: el compromiso racional con él, la experiencia de él, su observación empírica. Los realistas, que trabajan a partir de la suposición de que hay un mundo «real» «en alguna parte», pueden, en casos individuales, ser fundacionalistas, adoptando la opinión de que todas estas formas de definir se arraigan en fenómenos que existen fuera de la mente humana. Aunque podemos pensar acerca de ellos, experimentarlos u observarlos son, no obstante, trascendentes; se puede hacer referencia a ellos, aunque se encuentran más allá de la percepción directa. El realismo es una cuestión ontológica, mientras que el fundacionalismo es una cuestión de criterio. Algunos fundacionalistas sostienen que los fenómenos reales necesariamente implican ciertos criterios finales y fundamentales para probarlos y demostrar que son verdaderos (aunque es probable que nos cueste mucho determinar cuáles son esos criterios); los no fundacionalistas tienden a sostener que tales criterios fundamentales no existen, sólo aquellos que pueden acordarse en cierto momento y en ciertas condiciones. Los criterios fundacionales se descubren; los criterios no fundacionales se negocian. Sin embargo, sucede que los más realistas también son fundacionalistas y que muchos no fundacionalistas o antifundacionalistas son relativistas.

Una formulación ontológica que conecta el realismo y el fundacionalismo dentro del mismo «colapso» de categorías que caracteriza el colapso ontológico-epistemológico es aquella que exhibe una buena adaptación a las otras suposiciones del constructivismo. Esa situación es adecuada para los investigadores de los nuevos paradigmas. Los teóricos críticos, los constructivistas y los investigadores participativos/cooperativos hacen que su campo de interés primario sea, precisamente, ese conocimiento social subjetivo e intersubjetivo y la construcción y la cocreación activas de dicho conocimiento por parte de agentes humanos, que es producido por la conciencia humana. Además, los investigadores de los nuevos paradigmas simpatizan, entusiastas, con el campo del conocimiento social, informados por una variedad de exploraciones sociales, intelectuales y teóricas. Estas excursiones teóricas incluyen la teoría lingüística saussuriana, que considera que todas las relaciones entre las palabras y el significado de dichas palabras son la función de una relación interna dentro de algún sistema lingüístico; las contribuciones deconstructivas de la teoría literaria, que buscan desconectar los textos de cualquier significado *esencialista* o trascendental y resituarlas dentro del contexto histórico y social del autor y del lector (Hutcheon, 1989; Leitch, 1996); la formulación de

teorías feministas (Addelson, 1993; Alpern, Antler, Perry y Scobie, 1992; Babbitt, 1993; Harding, 1993), de raza y etnia (Kondo, 1990, 1997; Trinh, 1991) y *queer* (Gamson, 2000), que buscan descubrir y explorar variedades de opresión y de colonización histórica entre los géneros, identidades, razas y mundos sociales dominantes y subalternos; el momento histórico posmoderno (Michael, 1996), que problematiza la verdad como parcial, la identidad como fluida, el lenguaje como un sistema referente poco claro, y el método y los criterios como potencialmente coercitivos (Ellis y Bochner, 1996); y las teorías críticas del cambio social (Carspecken, 1996; Schratz y Walker, 1995). La comprensión de la riqueza de los mundos mental, social, psicológico y lingüístico que los individuos y los grupos sociales crean y recrean y cocrean de modo constante da lugar, en las mentes de los investigadores posmodernos de los nuevos paradigmas y posestructurales, a campos infinitamente fértiles de indagación separados, en forma estricta, de los investigadores convencionales. Sin los obstáculos de la búsqueda de la verdad científica trascendente, los investigadores ahora son libres de reubicarse dentro de los textos, de reconstruir sus relaciones con los participantes de la investigación de maneras menos restrictivas y de crear re-presentaciones (Tierney y Lincoln, 1997) que en forma abierta se enfrentan a los problemas de inscripción, reinscripción, metanarrativas y otros recursos retóricos que oscurecen el grado en el que la acción humana se moldea local y temporalmente en un aspecto local y temporal. Los procesos de descubrimiento de las formas de inscripción y la retórica de las metanarrativas son *genealógicos* —«exponen los orígenes de la opinión que se han *sedimentado* y *aceptado como verdades*» (Polkinghorne, 1989, pág. 42; el énfasis es nuestro)— o *arqueológicos* (Foucault, 1971; Scheurich, 1997).

Los investigadores de los nuevos paradigmas abordan la controversia fundacional de modos muy diferentes. Los teóricos críticos, en particular los teóricos críticos de orientación más positivista, que se inclinan hacia las interpretaciones marxianas, tienden hacia perspectivas fundacionales, con una diferencia importante. En vez de localizar la verdad y el conocimiento fundacionales en alguna realidad externa, «en alguna parte», dichos teóricos críticos tienden a localizar los cimientos de la verdad en infraestructuras históricas, económicas, raciales y sociales específicas de opresión, de injusticia y de marginación. Quienes conocen no se representan como *separados* de alguna realidad objetiva, sino que pueden ser descritos como actores sin conciencia de dichas realidades históricas («falsa conciencia») o como conscientes de las formas de opresión históricas, pero incapaces o no dispuestos, debido a los conflictos, a actuar sobre esas formas históricas a fin de alterar condiciones específicas en este momento histórico («conciencia dividida»). Por tanto, los «cimientos» para los teóricos críticos consti-

tuyen una dualidad: crítica social atada, a su vez, a una mayor conciencia de la posibilidad de un cambio social positivo y liberador. La crítica social puede existir aparte del cambio social, pero ambos son necesarios para las perspectivas críticas.

Los constructivistas, por otra parte, tienden hacia lo antifundacional (Lincoln, 1995, 1998b; Schwandt, 1996). *Antifundacional* es el término utilizado para denotar un rechazo a adoptar estándares permanentes, invariables (o «fundacionales») mediante los cuales se puede conocer la verdad universalmente. Como afirmó uno de nosotros, la verdad —y todo acuerdo respecto de qué es el conocimiento válido— surge de la relación existente entre los miembros de alguna comunidad con intereses en común (Lincoln, 1995). Los acuerdos acerca de la verdad pueden ser el tema de las *negociaciones* de la comunidad respecto de qué se aceptará como verdad (aunque también hay dificultades con esa formulación; Guba y Lincoln, 1989). Los acuerdos también pueden producirse como resultado de un *diálogo* que conduce a los argumentos sobre los reclamos de la verdad y la validez más allá de los campos de batalla de la objetividad y la relatividad hacia «una prueba comunal de validez mediante la argumentación de los participantes en un discurso» (Bernstein, 1983; Polkinghorne, 1989; Schwandt, 1996). Este «concepto comunicativo y pragmático» de la validez (Rorty, 1979) nunca es fijo o invariable. En cambio, es creado mediante una narrativa de la comunidad, y está sujeto a las condiciones temporales e históricas que dan origen a la comunidad. Schwandt (1989) también sostuvo que estos discursos, o narrativas de la comunidad, pueden y deberían estar determinados por consideraciones morales, premisa basada en las narrativas emancipatorias de los teóricos críticos, el pragmatismo filosófico de Rorty, el foco democrático de la investigación constructivista y los objetivos «de prosperidad humana» de la investigación participativa y cooperativa.

No es probable que las controversias en torno al fundacionalismo (y, en menor medida, el esencialismo) se resuelvan mediante el diálogo entre partidarios paradigmáticos. El evento más probable es que el «cambio posmoderno» (Best y Kellner, 1997) con su énfasis en la construcción social de la realidad social, fluido por oposición a las identidades fijas del *self*, y la parcialidad de todas las verdades, simplemente superen las suposiciones modernistas de una realidad objetiva, como de hecho, en cierta medida, ya ha sucedido en las ciencias físicas. Podríamos predecir que, aunque no suceda en nuestra época, quizá en algún momento posterior la idea dualista de una realidad objetiva sobornada por las realidades subjetivas humanas limitadas parezca tan arcaica como en la actualidad nos parecen las teorías sobre la tierra plana.

## Validez: una agenda extensa

En ningún sitio, la conversación sobre las diferencias entre los paradigmas puede ser más fértil que en la extensa controversia sobre la validez (Howe y Eisenhart, 1990; Kvale, 1989, 1994; Ryan, Greene, Lincoln, Mathison y Mertens, 1998; Scheurich, 1994, 1996). La validez no es como la objetividad. Hay fundamentos teóricos, filosóficos y pragmáticos bastante fuertes para examinar el concepto de objetividad y encontrarlo deficiente. Incluso dentro de los marcos positivistas, se considera que es imperfecto desde el punto de vista conceptual. Pero la validez es un constructo más irritante, uno que no es descartado con facilidad ni rápidamente configurado por los especialistas de los nuevos paradigmas (Enerstvedt, 1989; Tschudi, 1989). La validez no puede descartarse simplemente porque apunta a un tema que tiene que ser respondido de una manera u otra: ¿estos hallazgos son lo bastante auténticos (isomórficos a cierta realidad, confiables, relacionados con la manera en la que otros construyen sus mundos sociales) para que yo confíe en mí mismo al actuar de acuerdo con sus implicancias? De modo más concreto, ¿me sentiría lo bastante seguro acerca de estos hallazgos para elaborar una política social o una legislación basado en ellos? Al mismo tiempo, las reconfiguraciones radicales de la validez dejan a los investigadores con múltiples mandatos, a veces conflictivos, en cuanto a lo que constituye una investigación rigurosa.

Una de las cuestiones en torno de la validez es la fusión entre el método y la interpretación. La tendencia posmoderna sugiere que ningún método puede dar cuenta de la verdad última y, en realidad, «sospecha de todos los métodos», y aún más cuanto más grandes sean sus pretensiones de dar cuenta de la verdad (Richardson, 1994). Por consiguiente, aunque uno podría afirmar que algunos métodos son más adecuados que otros para realizar una investigación sobre la construcción humana de las realidades sociales (Lincoln y Guba, 1985), nadie podría sostener que un método único —o un conjunto de métodos— es el camino verdadero hacia el conocimiento final. No obstante, en la investigación con los nuevos paradigmas, no es sólo el método el que promete acceder a cierto grupo de verdades locales o basadas en el contexto; también es el proceso de interpretación. Por tanto, tenemos dos argumentos que avanzan con simultaneidad. El primero, tomado del positivismo, sostiene una especie de rigor en la aplicación del método, mientras que el segundo sostiene el consentimiento de la comunidad y una forma de rigor —razonamiento defendible, posible junto con alguna otra realidad conocida por el autor y el lector— al otorgar preponderancia a una interpretación respecto de otra y para enmarcar y limitar un estudio interpretativo. Antes de que comprendiéramos que había, en realidad,

dos formas de rigor, reunimos un conjunto de criterios metodológicos, en gran medida tomados de una generación previa de teóricos antropológicos reflexivos y de teóricos metodológicos sociológicos. Esos criterios metodológicos aún son útiles por una serie de razones, una de las cuales es que aseguran que temas tales como la participación prolongada y la observación persistente sean atendidos con cierta seriedad.

No obstante, es el segundo tipo de rigor el que ha recibido más atención en escritos recientes: ¿somos rigurosos *desde el punto de vista interpretativo*? ¿Podemos confiar en que nuestras construcciones co-creadas proveerán cierto punto de apoyo en algún fenómeno humano importante?

Los fenómenos humanos son, en sí mismos, tema de controversia. Los científicos sociales clásicos quisieran ver que los «fenómenos humanos» se limitan a aquellas experiencias sociales de las cuales se pueden obtener generalizaciones (científicas). No obstante, los investigadores en los nuevos paradigmas están cada vez más preocupados por la experiencia única, la crisis individual, la epifanía o el momento del descubrimiento, con esa amenaza más poderosa a la objetividad convencional, sentimiento y emoción. Los científicos sociales preocupados por la expansión de lo que cuenta como datos sociales se basan cada vez más en las cualidades experienciales, arraigadas y emotivas de la experiencia humana, que aportan la cualidad narrativa a una vida. A sociólogos como Ellis y Bochner (2000) y Richardson (2000) y psicólogos como Michelle Fine (véase Fine, Weis, Weseen y Wong, 2000) les preocupan diversas formas de autoetnografía y métodos de experiencia personal, tanto para superar las abstracciones de una ciencia social muy debilitada con descripciones cuantitativas de la vida humana como para capturar esos elementos que hacen que la vida sea conflictiva, móvil, problemática.

A los fines de este debate, creemos que es más adecuada la adopción de las definiciones más radicales de la ciencia social, porque las controversias paradigmáticas por lo general ocurren al margen de esas conversaciones. Allí es donde tiene lugar el trabajo límite y, en consecuencia, es el lugar que muestra la mayor promesa para proyectar dónde se encontrarán los métodos cualitativos en el futuro cercano y lejano.

## Criterios sobre el adónde y el si

En ese margen, tienen lugar varias conversaciones en torno a la validez. La primera —y la más radical— es una conversación iniciada por Schwandt (1996), quien sugiere que digamos «adiós a la criterio-logía» o a las «normas regulatorias para remover la duda e instalar disputas acerca de qué es correcto o incorrecto, verdadero o falso» (pág.

59), lo que ha creado un culto virtual alrededor de los criterios. No obstante, Schwandt mismo no se despidió de los criterios para siempre; en cambio, resitúa la investigación social, junto con otros pragmáticos filósofos contemporáneos, dentro de un marco que transforma la investigación social profesional en una forma de filosofía práctica, caracterizada por «consideraciones estéticas, prudenciales y morales, y por otras más convencionalmente científicas» (pág. 68). Cuando la investigación social se convierte en la práctica de una forma de filosofía práctica — un profundo cuestionamiento sobre cómo seguiremos en el mundo y cuáles concebimos que son las potencialidades y los límites del conocimiento y el funcionamiento humanos— tenemos cierta comprensión preliminar de cuáles podrían ser los criterios totalmente diferentes para juzgar la investigación social.

Schwandt (1996) propone tres de esos criterios. En primer lugar, sostiene, deberíamos buscar una investigación social que «genere conocimiento que complemente o suplemente, y no que desplace, la investigación legítima de los problemas sociales», una forma de conocimiento para la cual aún no tenemos el *contenido*, pero a partir de la cual podríamos intentar comprender los objetivos de la práctica desde una variedad de perspectivas, o con lentes diferentes. En segundo lugar, propone una «investigación social como filosofía práctica» cuyo objetivo es «mejorar o cultivar la inteligencia crítica en las partes del encuentro de investigación», en que la inteligencia crítica se describe como «la capacidad de participar en la crítica moral». Y, finalmente, propone una tercera forma en la que podríamos juzgar la investigación social como filosofía práctica: podríamos hacer juicios acerca del investigador social como filósofo práctico. Podría ser «evaluado sobre el éxito respecto del cual sus informes de la investigación permiten la capacitación o la calibración del juicio humano» (pág. 69) o «la capacidad para la sabiduría práctica» (pág. 70).

Sin embargo, Schwandt no está solo al desear «despedir la criteriología», al menos como se la ha concebido previamente. Scheurich (1997) hace una petición similar, y en la misma línea, Smith (1993) también sostiene que la validez, si ha de sobrevivir, debe ser reformulada en forma radical si alguna vez ha de servir bien a la investigación fenomenológica (véanse también Smith y Deemer, 2000).

El tema en cuestión aquí no es si tendremos criterios o los criterios de quién podríamos adoptar como comunidad científica, sino cuál debería ser la naturaleza de la investigación social, si debería sufrir una transformación y cuál podría ser la base para los criterios dentro de la transformación proyectada. Schwandt (1989; también comunicación personal, 21 de agosto de 1998) tiene muy en claro que la transformación y los criterios están arraigados en los intentos dialógicos. Estos intentos dialógicos son, con bastante claridad, formas de

«discurso moral». A través de las conexiones específicas de la dialógica, la idea de la sabiduría práctica, y de los discursos morales, se puede ver que gran parte del trabajo de Schwandt está relacionado con los paradigmas participativos y de la teoría crítica, y también con el constructivismo, y los refleja, aunque en particular Schwandt niega la relatividad de la verdad. (Para una explicación y una crítica de las formas del constructivismo, hermenéutica e interpretativismo más sofisticadas, véase Schwandt, 2000. En ese capítulo, Schwandt explica las distinciones entre los realistas y los no realistas, y entre los fundacionalistas y los no fundacionalistas con mucha más claridad de la que nos es posible llevar a cabo en este capítulo.)

Volviendo a la cuestión esencial arraigada en la validez: ¿cómo sabemos cuando tenemos investigaciones sociales específicas que son lo bastante leales a cierta construcción humana para sentirnos seguros al actuar basados en ellas o, lo que es más importante, para que los miembros de la comunidad en que se realiza dicha investigación puedan basarse en ellas? Para esta pregunta, no hay respuesta final. No obstante, hay varios debates acerca de qué podríamos utilizar para hacer juicios profesionales y legos respecto de cualquier trabajo. Ahora, nos volcamos a aquellas versiones de la validez.

## La validez como autenticidad

Quizá los primeros criterios no fundacionales hayan sido aquellos que elaboramos en respuesta a un desafío presentado por John K. Smith (véanse Smith y Deemer, 2000). En esos criterios, intentamos localizar criterios para juzgar los *procesos* y los *resultados* de las investigaciones naturalistas o constructivistas (en vez de la aplicación de métodos; véanse Guba y Lincoln, 1989). Describimos cinco posibles resultados de una investigación construccionista social (la evaluación es una forma de investigación disciplinada; véanse Guba y Lincoln, 1981), cada uno de ellos fundamentados en preocupaciones específicas del paradigma que habíamos tratado de describir y construir, y separados de cualquier preocupación arrastrada del legado positivista. En cambio, los criterios se arraigaron en los axiomas y en las suposiciones del paradigma constructivista, en la medida en que pudimos extrapolarlos e inferirlos.

Esos criterios de autenticidad —así llamados porque creímos que eran distintivos de la investigación constructivista o fenomenológica auténtica, confiable, rigurosa o «válida»— eran la justicia, la autenticidad ontológica, la autenticidad educativa, la autenticidad catalítica y la autenticidad táctica (Guba y Lincoln, 1989, págs. 245-251). Se pensaba que la *imparcialidad* era una cualidad del equilibrio; es decir, todas las opiniones, perspectivas, reclamos, preocupaciones y voces

de las partes interesadas deberían estar manifestadas en el texto. La omisión de la voz de los interesados o de los participantes refleja, a nuestro parecer, una forma de sesgo. Sin embargo, este sesgo no estuvo ni está relacionado directamente con las preocupaciones de la objetividad que fluyen de la investigación positivista y que reflejan la ceguera o la subjetividad del investigador. En cambio, esta imparcialidad fue definida por los intentos deliberados de prevenir la marginación, de actuar de modo afirmativo respecto de la inclusión y de actuar con energía para asegurar que todas las voces del intento de investigación tuvieran posibilidad de ser representadas en los textos y que sus historias se traten con imparcialidad y equilibrio.

La *autenticidad ontológica y la educativa* fueron designadas como criterios para determinar un mayor nivel de conciencia, en primer lugar, de los participantes de la investigación y, en segundo lugar, de los individuos acerca de aquellos que los rodean o con quienes tienen contacto por algún fin social u organizacional. Aunque no lo vimos en ese momento histórico particular (1989), no hay razón por la cual estos criterios no puedan reflejar —en este punto temporal, con muchas millas recorridas en cuanto a lo práctico y lo teórico—, también, la «inteligencia crítica» o la capacidad de participar en la crítica moral de Schwandt (1996). De hecho, los criterios de autenticidad que propusimos en un primer momento tuvieron fuertes alusiones morales y éticas, punto que retomamos más tarde (véase, por ejemplo, Lincoln, 1995, 1998a, 1998b). Se trataba de un punto que nuestros críticos objetaban de modo enérgico antes de que fuéramos suficientemente conscientes para darnos cuenta de las consecuencias de lo que habíamos propuesto (véase, por ejemplo, Sechrest, 1993).

Las *autenticidades catalítica y táctica* se refieren a la habilidad de una investigación dada para impulsar, en primera instancia, la acción por parte de los participantes de la investigación y, en segunda instancia, la participación del investigador/evaluador en la capacitación de los participantes en formas específicas de acción social y de política, si los participantes desean tal capacitación. Aquí, la práctica de la investigación constructivista comienza a asemejarse a formas de acción teórica crítica, investigación-acción o investigación participativa o cooperativa, cada una de las cuales implica crear la capacidad, en los participantes de la investigación, para un cambio social positivo y para formas de acción comunitaria emancipatoria. También en este punto específico, los especialistas de la investigación social positivista y pospositivista son más críticos, porque se piensa que toda acción realizada por el investigador desestabiliza la objetividad e introduce la subjetividad, lo que tiene como resultado el sesgo. El problema de la subjetividad y el sesgo tiene una larga historia teórica, y este capítulo es demasiado breve para que tratemos las diversas formulaciones que

toman en cuenta la subjetividad o la postulan como una experiencia positiva de aprendizaje, práctica, personificada, de género y emotiva. A los fines de este debate, basta decir que estamos persuadidos de que la objetividad es una quimera: una criatura mitológica que nunca existió, salvo en la imaginación de aquellos que creen que el saber puede estar separado de quien conoce.

### **La validez como resistencia, la validez como transgresión posestructural**

Laurel Richardson (1994, 1997) propuso otra forma de validez, una forma deliberadamente «transgresiva», la *crystalina*. Al escribir textos experimentales (es decir, no autoritarios, no positivistas), en particular poemas y obras de teatro, Richardson (1997) buscó «problematizar la confiabilidad, la validez y la verdad» (pág. 165) en un intento por crear nuevas relaciones: con los participantes de su investigación, con su trabajo, con otras mujeres, consigo misma. Dice que las formas transgresivas permiten al científico social «evocar un tipo diferente de ciencia social... [lo que] significa cambiar la relación de uno con su propio trabajo, *cómo* uno conoce y habla acerca de lo sociológico» (pág. 166). A fin de ver «qué aspecto tiene y cómo se siente la transgresión», es necesario «encontrar y desplegar métodos que nos permitan descubrir las suposiciones ocultas y las represiones que niegan la vida de la sociología; rever, resentir la sociología. Rever y rededir son inseparables» (pág. 167).

La manera de lograr dicha validez es examinando las propiedades de un cristal en sentido metafórico. Aquí presentamos una extensa cita para dar cierto sabor en cuanto a cómo dicha validez podría describirse y desplegarse:

Propongo que el imaginario central para la «validez» de los textos posmodernistas no sea el triángulo: objeto rígido, fijo, bidimensional. En cambio, el imaginario central es el cristal, que combina simetría y sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, transmutaciones, multidimensionalidades y ángulos de enfoque. Los cristales crecen, cambian, se modifican, pero no son amorfos. Los cristales son prismas que reflejan externalidades y refractan dentro de sí mismos, creando diferentes colores, patrones, arreglos, arrojando luz en diferentes direcciones. Lo que vemos depende de nuestro ángulo de reposo. Entonces, no la triangulación, sino la cristalización. En los textos de género mixto posmodernistas, nos hemos desplazado desde la geometría plana a la teoría de la luz, donde la luz puede ser *tanto* ondas *como* partículas. La cristalización, sin perder estructura, deconstruye la idea tradicional de «validez» (sentimos que no hay una verdad única, vemos

cómo los textos se validan ellos mismos); y la cristalización nos brinda un entendimiento profundo, complejo, rigurosamente parcial del tópico. Paradójicamente, sabemos más y dudamos de lo que sabemos (Richardson, 1997, pág. 92).

El «objeto sólido» metafórico (cristal/texto), que puede girarse de muchas maneras, que refleja y refracta la luz (luz/capas múltiples de significado), a través del cual podemos ver la «onda» (onda de luz/corrientes humanas) y la «partícula» (la luz como «trozos» de energía/elementos de verdad, sentimiento, conexión, procesos de la investigación que «fluyen» juntos) es una metáfora atractiva para la validez. Las propiedades del cristal como metáfora ayudan a los escritores y a los lectores a ver el entrelazamiento de los procesos en la investigación: descubrir, ver, contar, narrar historias, re-presentar.

### Otras valideces «transgresoras»

Laurel Richardson no está sola cuando exige formas de validez que son «transgresoras» y perjudiciales para el *statu quo*. Patti Lather (1993) busca «una instigación al discurso», cuyo propósito es «romper con la validez como un régimen de la verdad, desplazar su inscripción histórica... mediante una dispersión, circulación y proliferación de contraprácticas de autoridad que toman en cuenta la crisis de representación» (pág. 674). Además de la validez catalizadora (Lather, 1986), Lather (1993) presenta la *validez como simulacro / validez irónica; paralogía lyotardiana / validez neopragmática*, una forma de validez que «fomenta la heterogeneidad, negando la revelación» (pág. 679); el *rigor derrideano / validez rizomática*, una forma de comportarse «mediante aperturas repetidoras, en circuito, múltiples» (pág. 680); y la *validez voluptuosa / situada*, que «abarca una tentatividad situada y parcial» y «une la ética y la epistemología... mediante prácticas de participación y de autorreflexión» (pág. 686). Juntos, forman un modo de interrumpir, desbaratar y transformar la presencia «pura» en una presencia perturbadora, fluida, parcial y problemática: una forma posestructural y decididamente posmoderna de la teoría del discurso, por tanto, de revelación textual.

### La validez como relación ética

Como señala Lather (1993), las formas posestructurales para las valideces «unen la ética y la epistemología» (pág. 686); de hecho, como también observa Parker Palmer (1987), «cada forma de conocer contiene su propia trayectoria moral» (pág. 24). Peshkin reflexiona sobre

la observación de Nodding (1984) respecto de que «la búsqueda de la justificación a menudo nos aleja más y más del centro de la moralidad» (pág. 105; citado en Peshkin, 1993, pág. 24). El *modo* en el que sabemos, se relaciona, con seguridad, más con *aquello* que sabemos y con nuestras *relaciones con los participantes de nuestra investigación*. Por consiguiente, uno de nosotros se esforzó para intentar comprender los modos en que lo ético se cruza con lo interpersonal y lo epistemológico (como forma de conocimiento auténtico o válido; Lincoln, 1995). El resultado fue el primer conjunto de entendimientos acerca de los criterios emergentes para la calidad que también estaban arraigados en el nexo epistemológico/ético. De esa búsqueda, derivaron siete estándares nuevos: posición o punto de vista, opiniones; comunidades de discurso específico y centros de investigación como árbitros de la calidad; voz, o la medida en la que un texto tiene la calidad de polivocalidad; subjetividad crítica (o lo que podría denominarse autorreflexividad intensa); reciprocidad, o la medida en que la relación de la investigación se torna recíproca en vez de jerárquica; sacralidad, o la opinión profunda de cómo la ciencia puede contribuir (y de hecho, lo hace) a la prosperidad humana; y compartir los beneficios del privilegio que se confieren a nuestras posiciones como académicos con puestos universitarios. Cada uno de estos estándares fue extraído de un cuerpo de investigación, a menudo de disciplinas tan dispares como la administración, la filosofía y los estudios de las mujeres (Lincoln, 1995).

## Voz, reflexividad y representación textual posmoderna

Los textos tienen que desempeñar una función mucho mayor en la actualidad de la que solían tener. Incluso cuando los posestructuralistas y los posmodernistas pretenden que reflexionen sobre las prácticas representacionales, éstas se tornan más problemáticas. Tres de los temas más atractivos, pero dolorosos, son el problema de la voz, el estado de la reflexividad y la problemática de la representación textual posmoderna/posestructural, en especial porque aquella problemática se expone en el cambio hacia formas narrativas y literarias que tratan de modo directo y abierto con las emociones humanas.

### Voz

La voz es un problema con múltiples capas, simplemente porque ha llegado a significar muchas cosas para los distintos investigadores.

En momentos anteriores, la única «voz» apropiada era la «voz de ningún lado»: la «pura presencia» de la representación, como la denomina Lather. A medida que los investigadores se tornaron más conscientes de las realidades abstraídas que creaban sus textos, al mismo tiempo se tornaron más conscientes de hacer que sus lectores «oyeran» a sus informantes, lo que permitía a los lectores oír las palabras exactas (y, de modo ocasional, las claves paralingüísticas, los lapsus, pausas, interrupciones, comienzos, reformulaciones) de los informantes. En la actualidad, la voz puede significar, en especial en formas más participativas de investigación, no sólo tener a un investigador real —y la voz de un investigador— en el texto, sino también permitir a los participantes de la investigación hablar por sí mismos, ya sea en formato de texto o mediante obras, foros, «reuniones en ciudades» u otros medios orales y orientados a la actuación o formas de comunicación diseñadas por los participantes mismos de la investigación. Los textos orientados a la actuación, en particular, brindan una inmediatez emocional a las voces de los investigadores y de los participantes de la investigación que va más allá de sus propios centros y locales (véase McCall, 2000). Rosanna Hertz (1997) describe la voz de la siguiente manera:

[...] una lucha tendiente a dilucidar cómo presentar el *self* del autor mientras que, de modo simultáneo, se escriben los relatos de los entrevistados y se representan sus *selves*. La voz tiene múltiples dimensiones: en primer lugar, está la voz del autor. En segundo lugar, está la presentación de las voces de los entrevistados del autor dentro del texto. Aparece una tercera dimensión cuando el *self* es el sujeto de la indagación. [...] La voz es la manera en que se expresan los autores dentro de una etnografía (págs. xi-xii).

Sin embargo, saber cómo expresarnos va más allá del entendimiento del sentido común acerca de «expresarnos a nosotros mismos». Generaciones de etnógrafos capacitados en la «retórica fría, despojada» de la investigación positivista (Firestone, 1987) encuentran difícil, a veces casi imposible, «ubicarse» en forma deliberada y directa en sus textos (aunque, como finalmente demostró Geertz [1988] sin dudas, la voz del autor rara vez está genuinamente ausente o, incluso, escondida).<sup>3</sup> La experimentación textual específica puede ayudar; es

<sup>3</sup> Por ejemplo, compare este capítulo con, digamos, el trabajo de Richardson (2000) y Ellis y Bochner (2000), donde las voces de los autores son subjetividades que interactúan, claras, personales, vocales e interiores. Aunque algunos colegas nos han sorprendido al identificar de modo correcto qué capítulos ha escrito cada uno de nosotros en ciertos libros, el estilo de este capítulo se aproxima más de cerca, sin embargo, a las formas más distanciadas de la escritura «realista» de lo que lo hace el «tono sentimental» íntimo y personal (según la frase de Studs Terkel) de otros capítulos. Las voces también surgen como una función del material que se abarca. El

decir, componer el trabajo etnográfico en diversas formas literarias –son buenos ejemplos la poesía y las obras de Laurel Richardson– pueden ayudar a un investigador a superar la tendencia a escribir con la voz distanciada y abstracta del «*self*» incorpóreo. No obstante, tales ejercicios de escritura son un trabajo difícil. También es trabajo que está incorporado en las prácticas de la reflexividad y la narratividad sin las cuales es imposible lograr una voz de verdad (parcial).

## Reflexividad

La reflexividad es el proceso de reflejar de modo crítico en el *self*, como investigador, el «instrumento humano» (Guba y Lincoln, 1981). Es, afirmaríamos, la subjetividad crítica analizada anteriormente en el volumen editado de Reason y Rowans *Human Inquiry* (1981). Es experimentar el *self* en forma consciente tanto como investigador como entrevistado, como maestro y alumno, como el que está conociendo el *self* dentro del proceso mismo de investigación.

La reflexividad nos fuerza a aceptar no sólo nuestras elecciones del problema de investigación y de aquellos con quienes nos involucramos en el proceso de investigación, sino también nuestros *selves* y las identidades múltiples que representan el *self* fluido en el entorno de la investigación (Alcoff y Potter, 1993). Shulamit Reinharz (1997), por ejemplo, sostiene que no sólo «traemos el *self* al campo... [también] creamos el *self* en el campo» (pág. 3). Sugiere que aunque todos tenemos muchos *selves* que traemos con nosotros, aquellos *selves* se clasifican en tres categorías: *selves* basados en la investigación, *selves* traídos (los *selves* que histórica, social y personalmente crean nuestros puntos de vista) y los *selves* creados según la situación (pág. 5). Cada uno de esos *selves* entra en juego en el entorno de la investigación y, por consiguiente, tiene una voz distintiva. La reflexividad –así como las sensibilidades posestructurales y posmodernas relacionadas con la calidad en la investigación cualitativa– exige que interroguemos a cada uno de nuestros *selves* en cuanto a las maneras en que están configurados y organizados los intentos de investigación alrededor de los binarios, las contradicciones y las paradojas que forman nuestras propias vidas. También debemos preguntarnos acerca de cómo esos binarios y esas paradojas moldean no sólo las identidades convocadas

---

material que elegimos como más importante para este capítulo pareció exigir un tono menos personal, quizá porque pareciera haber mucha más «contención» que tranquilo diálogo respecto de estos asuntos. Es probable que el tono «tranquilo» provenga de nuestra respuesta psicológica a tratar de crear un espacio más calmo para el análisis de asuntos polémicos. ¿Qué podemos decir?

en el campo y luego en los procesos de descubrimiento de la escritura sino también nuestras interacciones con los entrevistados, en quienes nos convertimos para ellos en el proceso de *convertirnos* en nosotros mismos. Alguien una vez caracterizó la investigación cualitativa como los procesos gemelos de «tomar nota» (notas de campo) y «redactar» (la narrativa). Sin embargo, Clandinin y Connelly (1994) dejaron en claro que esta lectura bitextual de los procesos de investigación cualitativa es demasiado simplista. De hecho, muchos textos son creados en el proceso de involucrarse en un trabajo de campo. Tal como aclara Richardson (1994, 1997, 2000; véase también Richardson y St. Pierre, Capítulo 38 de este *Manual*), la escritura no es sólo la transcripción de parte de la realidad. En cambio, la escritura –de todos los textos, notas, presentaciones y posibilidades– también es un proceso de descubrimiento: descubrimiento del sujeto (y, a veces, del problema mismo) y descubrimiento del *self*.

Hay buenas noticias y malas noticias con las formulaciones más contemporáneas. Las buenas noticias son que los *selves* múltiples –los nuestros y los de nuestros entrevistados– de las indagaciones posmodernas pueden dar lugar a formas de escritura y de representación más dinámicas, problemáticas, complejas y de final abierto. Las malas noticias son que los *selves* múltiples que creamos y encontramos dan lugar a formas de escritura y de representación más dinámicas, problemáticas, complejas y de final abierto.

## Representaciones textuales posmodernas

Existen dos peligros que son inherentes a los textos convencionales del método científico: que pueden llevarnos a creer que el mundo es bastante más simple de lo que es y que pueden reinscribir formas duraderas de opresión histórica. Dicho de otro modo, estamos frente a una crisis de autoridad (que nos dice que el mundo es «de esta manera» cuando, quizá, es de otra manera, o de muchas otras maneras) y una crisis de representación (que sirve para silenciar a aquellos de cuyas vidas nos apropiamos para nuestras ciencias sociales y que, también, pueden servir en forma sutil para recrear *este* mundo, en vez de algún otro, quizá más complejo, pero sólo uno). Catherine Stimpson (1988) observó:

Como toda palabra importante, «las representaciones» son como un guiso. Un menú confuso que sirve a varios significados a la vez. Ello se debe a que una representación puede ser una imagen: visual, verbal o auditiva. [...] Una representación también puede ser una narrativa, una secuencia de imágenes e ideas. [...] O, una representación puede

ser el producto de la ideología, ese vasto esquema para presentar el mundo y justificar sus relaciones (pág. 223).

Un modo de enfrentar las peligrosas ilusiones (y sus ideologías subyacentes) que pueden fomentar los textos es a través de la creación de textos nuevos que rompan los límites, que se desplacen desde el centro hasta los márgenes para comentar sobre ellos y descentralizar el centro, que sacrifiquen los mundos cerrados y delimitados a favor de aquellos con finales abiertos y convenientemente menos abarcadores, que sobrepasen los límites de la ciencia social convencional y que busquen crear una ciencia social acerca de la vida humana y no *sobre* los sujetos.

Los experimentos respecto de cómo hacerlo han producido «textos confusos» (Marcus y Fischer, 1986). Los textos confusos no son pesadillas tipográficas (aunque pueden ser no lineares desde el punto de vista tipográfico); en cambio, son textos que buscan romper el binario entre la ciencia y la literatura, describir la contradicción y la verdad de la experiencia humana, romper las reglas a favor de mostrar, incluso de modo parcial, cómo los seres humanos reales sobrellevan las verdades eternas de la existencia humana y los inconvenientes y las tragedias cotidianos de vivir dicha existencia. Las representaciones posmodernas buscan y experimentan con narrativas que expanden el rango de entendimiento, la voz y las variaciones conocidas en la experiencia humana. Así como son científicos sociales, los investigadores también se convierten en narradores de historias, poetas y dramaturgos que experimentan con las narrativas personales, las historias en primera persona, las interrogaciones reflexivas y la deconstrucción de las formas de tiranía arraigadas de las prácticas representacionales (véase Richardson, 2000; Tierney y Lincoln, 1997).

Podría decirse que la representación es la mayor controversia de final abierto en torno a la investigación fenomenológica de la actualidad por ninguna otra razón más que por el hecho de que las ideas de lo que constituye la investigación legítima se están expandiendo y, a la vez, las formas de estructura narrativa, dramática y retórica están lejos de ser exploradas o explotadas en detalle. Debido a que, también, cada investigación, cada investigador, trae una perspectiva única a nuestro entendimiento, las posibilidades de variación y de exploración están limitadas sólo por la cantidad de aquellos involucrados en la investigación y los mundos de la vida social e intrapersonal que se tornan interesantes para los investigadores. Lo único que puede decirse con seguridad acerca de las prácticas representacionales posmodernas es que proliferarán como formas y buscarán audiencias, y exigirán mucho de ellas, muchas de las cuales quizá se encuentren fuera del mundo estudioso y académico. De hecho, es probable que algunas for-

mas de investigación nunca aparezcan en el mundo académico, porque su objetivo será el uso en el contexto inmediato, para el consumo, la reflexión y el uso de las audiencias autóctonas. Aquellas que se produzcan para audiencias académicas continuarán, sin embargo, siendo confusas, experimentales y estarán impulsadas por la necesidad de comunicar mundos sociales que han permanecido privados y «no científicos» hasta la fecha.

## Un atisbo del futuro

Las cuestiones planteadas en este capítulo no son, de ningún modo, las únicas en debate en el futuro cercano y lejano. No obstante, son algunas de las cuestiones críticas, y es probable que el debate, el diálogo e incluso las controversias continúen a medida que los profesionales de los diversos paradigmas nuevos y emergentes continúan buscando un terreno común o encontrando maneras de distinguir sus formas de investigación de otras.

Hace un tiempo, expresamos nuestra esperanza de que los profesionales de las formas de investigación positivista y del nuevo paradigma encontraran alguna forma de resolver sus diferencias, de modo que todos los científicos sociales pudieran trabajar dentro de un discurso común –y, quizá, incluso varias tradiciones– otra vez. En retrospectiva, dicha resolución parece sumamente improbable y, quizá, sea incluso menos que útil. Sin embargo, ello no se debe a que los positivistas ni los fenomenologistas vayan a cambiar un ápice (aunque ello, también, es improbable). En cambio, se debe a que, en el momento posmoderno y tras el posestructuralismo, la suposición de que no hay una «verdad» única, que todas las verdades son sólo verdades parciales; que el desliz entre significante y significado en términos lingüísticos y textuales crea re-presentaciones que son sólo y siempre sombras de la gente, los eventos y los lugares reales; que las identidades son fluidas en vez de fijas, nos conduce en forma inevitable hacia la comprensión de que no habrá un paradigma «convencional» único que todos los científicos sociales puedan adoptar en ciertos términos comunes y con entendimiento mutuo. En cambio, nos encontramos en el umbral de una historia marcada por la multivocalidad, los significados refutados, las controversias paradigmáticas y las nuevas formas textuales. A cierta distancia de esta senda conjetural, cuando se escriba su historia, encontraremos que ésta ha sido una era de emancipación: emancipación de aquello que Hannah Arendt denomina «la coerción de la verdad», emancipación del hecho de oír sólo las voces de Europa Occidental, emancipación de generaciones de silencio y emancipación de ver el mundo de un solo color.

Es posible que también entremos en una era de mayor espiritualidad dentro de los esfuerzos de investigación. El énfasis en la investigación que refleja valores ecológicos, en la investigación que respeta las formas de vivir comunales no occidentales, en la investigación que involucra una intensa reflexividad respecto de cómo nuestras investigaciones son moldeadas por nuestras ubicaciones históricas y están relacionadas con el género y en la investigación sobre la «prosperidad humana», como la denominan Heron y Reason (1997), probablemente reintegre lo sagrado con lo secular de maneras que promuevan la libertad y la autodeterminación. Egon Brunswik, teórico organizacional, escribió sobre variables «atadas» y «desatadas» –variables que están relacionadas con otras variables o que es evidente que no lo están– al estudiar las formas humanas de organización. Es posible que estemos en un período dedicado a explorar las formas en que nuestras investigaciones están atadas y desatadas, como medio de encontrar dónde se cruzan nuestros intereses y dónde podemos ser y promover el ser de otros, como seres humanos completos.

## Referencias bibliográficas

- Addelson, K. P. (1993). «Knowers/doers and their moral problems», en L. Alcoff y E. Potter (comps.), *Feminist Epistemologies*, Nueva York, Routledge, págs. 265-294.
- Alcoff, L. y Potter, E. (comps) (1993). *Feminist Epistemologies*, Nueva York, Routledge.
- Alpern, S., Antler, J., Perry, E. I. y Scobie, I. W. (comps.) (1992). *The Challenge of Feminist Biography: Writing the Lives of Modern American Women*, Urbana, University of Illinois Press.
- Babbitt, S. (1993). «Feminism and objective interests: The role of transformation experiences in rational deliberation», en L. Alcoff y E. Potter (comps.), *Feminist Epistemologies*, Nueva York, Routledge, págs. 245-264.
- Bernstein, R. J. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*, Oxford, Blackwell.
- Best, S. y Kellner, D. (1997). *The Postmodern Turn*, Nueva York, Guilford.
- Bloland, H. (1989). «Higher education and high anxiety: Objectivism,

- relativism, and irony», *Journal of Higher Education*, 60, págs. 519-543.
- Bloland, H. (1995). «Postmodernism and higher education», *Journal of Higher Education*, 66, págs. 521-559.
- Bradley, J. y Schaefer, K. (1998). *The Uses and Mmisuses of Data and Models*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Carr, W. L. y Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Londres, Falmer.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical and Practical Guide*, Nueva York, Routledge.
- Christians, C. G. (2000). «Ethics and politics in qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, págs. 133-155, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 245-264.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1994). «Personal experience methods», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 413-427.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (comps.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Ellis, C. y Bochner, A. P. (comps.) (1996). *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*, Walnut Creek (California), AltaMira.
- Ellis, C. y Bochner, A. P. (2000). «Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 733-768.
- Enerstvedt, R. (1989). «The problem of validity in social science», en S. Kvale (comp.), *Issues of Validity in Qualitative Research*, Lund (Suecia), Studentlitteratur, págs. 135-173.
- Fay, B. (1987). *Critical Social Science*, Ithaca (Nueva York), Cornell University Press.
- Fine, M., Weis, L., Weseen, S. y Wong, L. (2000). «For whom? Qualitative research, representations, and social responsibilities», en N. K.

- Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 107-131.
- Firestone, W. (1987). «Meaning in method: The rhetoric of quantitative and qualitative research», *Educational Researcher*, 16 (7), págs. 16-21.
- Foucault, M. (1971). *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*, Nueva York, Pantheon.
- Gamson, J. (2000). «Sexualities, queer theory, and qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 347-365.
- Geertz, C. (1988). *Works and Lives: The Anthropologist as Author*, Cambridge, Polity.
- Geertz, C. (1993). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, Londres, Fontana.
- Greenwood, D. J. y Levin, M. (2000). «Reconstructing the relationships between universities and society through action research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 85-106.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1981). *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1982). «Epistemological and methodological bases for naturalistic inquiry», *Educational Communications and Technology Journal*, 31, págs. 233-252.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park (California), Sage.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). «Competing paradigms in qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 105-117.
- Harding, S. (1993). «Rethinking standpoint epistemology: What is «strong objectivity»?», en L. Alcoff y E. Potter (comps.), *Feminist Epistemologies*, Nueva York, Routledge, págs. 49-82.

- Heron, J. (1996). *Cooperative Inquiry: Research into the Human Condition*, Londres, Sage.
- Heron, J. y Reason, P. (1997). «A participatory inquiry paradigm», *Qualitative Inquiry*, 3, págs. 274-294.
- Hertz, R. (1997). «Introduction: Reflexivity and voice», en R. Hertz (comp.), *Reflexivity and Voice*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Howe, K. y Eisenhart, M. (1990). «Standards for qualitative (and quantitative) research: A prolegomenon», *Educational Researcher*, 19 (A), págs. 2-9.
- Hutcheon, L. (1989). *The Politics of Postmodernism*, Nueva York, Routledge.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2000). «Participatory action research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 567-605.
- Kincheloe, J. L. (1991). *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*, Londres, Falmer.
- Kincheloe, J. L. y McLaren, P. (2000). «Rethinking critical theory and qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 279-313.
- Kondo, D. K. (1990). *Crafting Selves: Power, Gender, and Discourses of Identity in a Japanese Workplace*, Chicago, University of Chicago Press.
- Kondo, D. K. (1997). *About Face: Performing Race in Fashion and Theater*, Nueva York, Routledge.
- Kvale, S. (comp.) (1989). *Issues of Validity in Qualitative Research*, Lund (Suecia), Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1994, abril). «Validation as communication and action», trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Nueva Orleans.
- Lancy, D. F. (1993). *Qualitative Research in Education: An Introduction to the Major Traditions*, Nueva York, Longman.

- Lather, P. (1986). «Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place», *Interchange*, 17 (4), págs. 63-84.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with / in the Postmodern*, Nueva York, Routledge.
- Lather, P. (1993). «Fertile obsession: Validity after post-structuralism», *Sociological Quarterly*, 34, págs. 673-693.
- Leitch, V. B. (1996). *Postmodern: Local Effects, Global Flows*, Albany, State University of New York Press.
- Lincoln, Y. S. (1995). «Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research», *Qualitative Inquiry*, 1, págs. 275-289.
- Lincoln, Y. S. (1997). «What constitutes quality in interpretive research?», en C. K. Kinzer, K. A. Hinchman y D. J. Leu (comps.), *Inquiries in Literacy: Theory and Practice*, Chicago, National Reading Conference, págs. 54-68.
- Lincoln, Y. S. (1998a). «The ethics of teaching qualitative research», *Qualitative Inquiry*, 4, págs. 305-317.
- Lincoln, Y. S. (1998b). «From understanding to action: New imperatives, new criteria, new methods for interpretive researchers», *Theory and Research in Social Education*, 26 (1), págs. 12-29.
- Lincoln, Y. S. y Denzin, N. K. (1994). «The fifth moment», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 575-586.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills (California), Sage.
- Marcus, G. E. y Fischer, M. M. J. (1986). *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*, Chicago, University of Chicago Press.
- McCall, M. M. (2000). «Performance ethnography: A brief history and some advice», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 421-433.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Methods*, Thousand Oaks (California), Sage.

- Michael, M. C. (1996). *Feminism and the Postmodern Impulse: Post-World War II Fiction*, Albany, State University of Nueva York Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Mmoral Education*, Berkeley, University of California Press.
- Olesen, V. L. (2000). «Feminisms and qualitative research at and into the millennium», en N. K. Denzin e Y.S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 215-255.
- Palmer, P. J. (septiembre-octubre de 1987). «Community, conflict, and ways of knowing», *Change*, 19, págs. 20-25.
- Peshkin, A. (1993). «The goodness of qualitative research», *Educational Researcher*, 22 (2), págs. 24-30.
- Polkinghorne, D. E. (1989). «Changing conversations about human science», en S. Kvale (comp.), *Issues of Validity in Qualitative Research*, Lund (Suecia), Studentlitteratur, págs. 13-46.
- Reason, P. (1993). «Sacred experience and sacred science», *Journal of Management Inquiry*, 2, págs. 10-27.
- Reason, P. y Rowan, J. (comps.) (1981). *Human Inquiry*, Londres, John Wiley.
- Reinharz, S. (1997). «Who am I? The need for a variety of selves in the field», en R. Hertz (comp.), *Reflexivity and Voice*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 3-20.
- Richardson, L. (1994). «Writing: A method of inquiry», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 516-529.
- Richardson, L. (1997). *Fields of Play: Constructing an Academic Life*, Nueva Brunswick (Nueva Jersey), Rutgers University Press.
- Richardson, L. (2000). «Writing: A method of inquiry», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 923-948.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton (Nueva Jersey), Princeton University Press.

- Ryan, K. E., Greene, J. C., Lincoln, Y. S., Mathison, S. y Mertens, D. (1998). «Advantages and challenges of using inclusive evaluation approaches in evaluation practice», *American Journal of Evaluation*, 19, págs. 101-122.
- Salner, M. (1989). «Validity in human science research», en S. Kvale (comp.), *Issues of Validity in Qualitative Research*, Lund (Suecia), Studentlitteratur, págs. 47-72.
- Scheurich, J. J. (1994). «Policy archaeology», *Journal of Educational Policy*, 9, págs. 297-316.
- Scheurich, J. J. (1996). «Validity», *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9, págs. 49-60.
- Scheurich, J. J. (1997). *Research Method in the Postmodern*, Londres, Falmer.
- Schatz, M. y Walker, R. (1995). *Research as Social Change: New Opportunities for Qualitative Research*, Nueva York, Routledge.
- Schwandt, T. A. (1989). «Recapturing moral discourse in evaluation», *Educational Researcher*, 18 (8), págs. 11-16 y 34.
- Schwandt, T. A. (1996). «Farewell to criteriology», *Qualitative Inquiry*, 2, págs. 58-72.
- Schwandt, T. A. (2000). «Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 189-213.
- Sechrest, L. (1993). *Program Evaluation: A Pluralistic Enterprise*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Smith, J. K. (1993). *After the Demise of Empiricism: The Problem of Judging Social and Educational Inquiry*, Norwood (Nueva Jersey), Ablex.
- Smith, J. K. y Deemer, D. K. (2000). «The problem of criteria in the age of relativism», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 877-896.

- Stimpson, C. R. (1988). «Nancy Reagan wears a hat: Feminism and its cultural consensus», *Critical Inquiry*, 14, págs. 223-243.
- Tierney, W.G. (2000). «Undaunted courage: Life history and the post-modern challenge», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 537-553.
- Tierney, W. G. y Lincoln, Y. S. (comps.) (1997). *Representation and the Text: Re-framing the Narrative Voice*, Albany, State University of Nueva York Press.
- Trinh, T. M. (1991). *When the Moon Waxes Red: Representation, Gender and Cultural Politics*, Nueva York, Routledge.
- Tschudi, F. (1989). «Do qualitative and quantitative methods require different approaches to validity?», en S. Kvale (comp.), *Issues of Validity in Qualitative Research*, Lund (Suecia), Studentlitteratur, págs. 109-134.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation*, Upper Saddle River (Nueva Jersey), Prentice Hall, 2ª edición.

## 9

## Etnografía crítica

### La política de la colaboración

*Douglas Foley y Ángela Valenzuela*

#### Introducción

El propósito de este capítulo es destacar las diferencias entre los «etnógrafos críticos» que hacen críticas culturales académicas, que escriben estudios sobre la política aplicada y que se involucran directamente en los movimientos políticos. Como veremos, no todos los etnógrafos críticos son políticamente activos. Tampoco todos producen conocimiento que es tanto universalista/teórico como local/práctico. Tampoco todos usan métodos de investigación reflexivos y colaborativos. El rótulo de etnografía crítica oculta muchas diferencias importantes entre los profesionales. Después de caracterizar tendencias recientes en la etnografía crítica contemporánea, retratamos nuestra propia práctica etnográfica que, en cierta forma, representa un continuo. En un extremo, Foley desarrolla «críticas culturales» académicas y lucha por ser más colaborativo e involucrarse más políticamente. En el otro extremo, Valenzuela desarrolla críticas culturales, pero está involucrada mucho más directamente en los procesos de la política pública. Esperamos que nuestras reflexiones alienten a otros a explorar y publicar más acerca de sus prácticas colaborativas metodológicas y políticas.

## Algunas tendencias recientes en la etnografía crítica

En la década de 1960, la «etnografía crítica» (Carspecken, 1996) con frecuencia se basaba en el marxismo clásico o en la teoría crítica neomarxista. Al emerger nuevos movimientos sociales poscoloniales de raza, género e identidad sexual, la base filosófica para la etnografía crítica se expandió en gran medida (Foley, Levinson y Hurtig, 2001; Levinson y Holland, 1996; Villenas y Foley, 2002). Estas reseñas bibliográficas recalcan el creciente desencanto respecto de la noción positivista de una ciencia social objetiva que produce etnografías libres de valores. Los etnógrafos críticos posteriores a la década de 1960 comenzaron a defender las «críticas culturales» de la sociedad moderna y sus instituciones (Marcus, 1998; Marcus y Fischer, 1986). Los etnógrafos críticos no sólo rechazaron el positivismo, sino que también se abocaron a la línea divisoria entre los poderosos y los que no tienen poder. La mayoría de las críticas culturales etnográficas estudiaron los grupos gobernantes y las ideologías gobernantes o los sentimientos y las luchas de diversos pueblos oprimidos. La mayoría estaba profundamente comprometida con la investigación que fomenta una sociedad igualitaria. La mayoría esperaba producir un conocimiento teórico universalista y un conocimiento práctico local.

Como destacaron los compiladores de este *Manual*, la investigación cualitativa se ha convertido en *el* sitio de la revuelta filosófica y metodológica contra el positivismo. La revuelta académica es «política» en el sentido de que busca transformar la producción de conocimiento del mundo académico. Hemos participado en esta revuelta, que el filósofo educativo Thomas Schwandt (2000) acertadamente caracteriza por tener alternativas interpretativas, hermenéuticas y constructivistas. Si Schwandt debiera clasificar nuestra práctica etnográfica, notaría que tenemos mayores afinidades con los teóricos críticos hermenéuticos y neomarxistas que con los constructivistas posmodernos. En un artículo anterior, Foley (2002) defendió la utilización de las siguientes prácticas reflexivas complementarias: confesionales, teóricas, intertextuales y deconstructivas. Explicar estos tipos de reflexividad no compete a este capítulo, pero es importante notar que situó las prácticas reflexivas en una perspectiva feminista de la ciencia.

Donna Haraway (1988) y Sandra Harding (1998) comparten conceptos similares de la ciencia que permiten a los etnógrafos críticos políticamente progresistas realizar fuertes afirmaciones sobre el conocimiento. El análisis de Harding de la «teoría del punto de vista» y la noción de Haraway del «conocimiento situado» son tan conocidos que no hace mucha falta explayarse aquí. Basta con decir que muchos etnógrafos críticos han reemplazado la grandiosa visión positivista de hablar desde un punto de vista universalista y objetivo por una noción

más modesta de hablar desde un punto de vista situado histórica y culturalmente. Hablar desde un punto de vista históricamente específico reconoce la imposibilidad de lo que Haraway con muy buen criterio llama el «truco de Dios», de hablar desde un punto de vista omnipotente. Los etnógrafos críticos son meros mortales ligados a la cultura que hablan desde posturas muy particulares de la raza, clase, género e identidad sexual. Puesto que todos los puntos de vista representan intereses y posiciones particulares en una sociedad jerárquica, son «ideológicos» en el sentido de que son parciales.

Una vez que un etnógrafo abandona la falacia positivista de que las técnicas de investigación pueden producir un punto de vista imparcial y objetivo, tiene poco sentido pasar por alto formas más intuitivas o subjetivas del saber. Por ende, los etnógrafos críticos contemporáneos están comenzando a usar múltiples epistemologías. Con frecuencia valoran la introspección, el trabajo de la memoria, la autobiografía e incluso los sueños como formas importantes del saber. El etnógrafo crítico nuevo y más reflexivo explora la intensa interacción entre el yo-el otro que, en general, marca el trabajo de campo y media la producción de las narrativas etnográficas. En el actual momento experimental (Denzin y Lincoln, 2000), el camino hacia una mayor objetividad pasa por las reflexiones críticas de los etnógrafos acerca de su subjetividad y de las relaciones intersubjetivas. Para la mayoría de los etnógrafos críticos, en una sociedad de clases marcada por el conflicto de clases, de razas y de sexo, ningún productor de conocimiento es inocente o políticamente neutral.

Uno de los primeros y convincentes exponentes de esta perspectiva fue el sociólogo existencialista Jack Douglas (1976). Instó a los investigadores del área de las ciencias sociales a abandonar el ideal la creación de teorías grandiosas y la producción de conocimiento universalista. Prefirió una postura «investigativa» que agresivamente estudiara los problemas sociales y políticos. Aprovechando el «nuevo periodismo» sensacionalista (T. Wolfe, 1974), Douglas también defendió la operación encubierta para exponer a los burócratas corruptos o a los líderes de grupos racistas. Argumentó que en una sociedad políticamente corrupta y llena de conflictos, cualquier medio utilizado para «obtener la historia» era justificable si exponía prácticas públicas dañinas.

Mientras tanto, otros antropólogos de la era posterior a la década de 1960 hicieron un llamado para «reinventar» el campo (Hymes, 1972), «estudiar en forma completa» (Nader, 1996) y estudiar a las «personas sin historia» (E. Wolfe, 1982). Por primera vez, los antropólogos comenzaron seriamente a estudiar el imperialismo, la opresión racial y de clases y los movimientos sociales. Comenzaron a ocupar el mismo terreno metodológico e ideológico ocupado por los anteriores sociólogos

de la comunidad que estudiaron la desigualdad de las clases sociales. Vidich y Lyman (2000) notan que los sociólogos urbanos, tales como los Lynd (Lynd, 1956) y los antropólogos nativos norteamericanos de las décadas de 1920 y 1930 estaban escribiendo retratos positivos de grupos sociales, culturales y ocupacionales marginados y estigmatizados. A través de los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, C. Wright Mills (1959) abrió el camino con una serie de estudios incisivos de las elites del poder nacional. Estos primeros estudios sociológicos de desigualdades de clase y de elites fueron aún más críticos que la escuela de Chicago de sociología urbana. La mayoría de los «etnógrafos críticos» previos a la Segunda Guerra Mundial rompieron en forma decidida con la idea positivista de etnografías libres de valores.

Un antropólogo, muchas veces olvidado en las historias de la etnografía crítica, es Sol Tax. Después de realizar una etnografía clásica de mercados guatemaltecos (Tax, 1963), se desencantó con la etnografía académica, estructural-funcionalista de las décadas de 1940 y 1950. A finales de 1940, creó una escuela de campo en el asentamiento mesquaki, en mi ciudad natal de Tama, Iowa (Foley, 1999). Sería la zona de prueba para una nueva clase de antropología. Tax recomendaba que los «antropólogos de acción» fueran más colaborativos y produjeran investigación que los sujetos de investigación consideraran que resolvería los problemas de la comunidad. Bennett (1996) caracterizó la orientación de Tax como arraigada en la noción práctica y liberal que el pragmatismo estadounidense tenía de la ciencia. En consecuencia, Tax distinguió su enfoque de la antropología académica y de la «antropología aplicada» en muchas formas importantes.

En primer lugar, los antropólogos de acción deberían operar sin el patrocinio de las burocracias gubernamentales ni el de las organizaciones no gubernamentales (ONG). Deberían obtener financiación independiente y trabajar más directamente con las personas a quienes estaban estudiando y para ellas. En segundo lugar, Tax argumentó que puesto que los antropólogos de acción se convirtieron en personas informadas aceptadas, estaban posicionados para obtener mejores datos sobre el cambio social y la aculturación que los etnógrafos científicos distanciados. Por tanto, los antropólogos de acción ayudarían a la comunidad al tiempo que escribían etnografías confiables. En efecto, Tax imaginó una ciencia social que creara conocimiento que fuera tan práctico y útil como teórico y universal. Para él, los científicos sociales académicos habían producido una falsa noción de la ciencia y del conocimiento que privilegiaba lo teórico por encima del conocimiento práctico y aplicado.

Desgraciadamente, el proyecto de Tax de antropología de acción sobre el asentamiento mesquaki prometió más de lo que cumplió (Foley, 1999). Produjo pocos cambios duraderos en la comunidad y

aún menos etnografía de alta calidad. Además, el campo de la antropología académica nunca abrazó realmente la antropología de acción de Tax. Sin embargo, un exestudiante (Rubinstein, 1986) argumenta que Tax anticipó gran parte de la antropología posterior a la década de 1960. Sostiene que en la antropología contemporánea se ha practicado en gran medida la noción de Tax de la «antropología de acción». Después de analizar muchos estudios contemporáneos de la cultura estadounidense, Foley y Moss (2001) estarían en desacuerdo. Las filosofías continentales del posmarxismo, el posmodernismo y el feminismo han causado un impacto mucho mayor sobre la antropología estadounidense que el pragmatismo filosófico. El espacio no permite una recapitulación de ese análisis, pero el trabajo del sociólogo de Berkeley, Michael Burawoy (1991, 2000) ilustra muy bien la «nueva» etnografía crítica o lo que Marcus y Fischer (1986) llaman «la antropología de las críticas culturales». Burawoy y sus alumnos tratan de que el público tome conciencia de las desigualdades y las injusticias sociales al tiempo que revisan el saber convencional de las teorías académicas reinantes. Puesto que Burawoy explícitamente defiende la revisión y la generación de una teoría social, sus críticas culturales retienen el objetivo básico de producir conocimiento universal y científico. Esto hace que sus estudios puedan publicarse en revistas de diversas disciplinas académicas. Lo mismo sucede con muchas otras etnógrafas críticas neomarxistas feministas (por ejemplo, Brodtkin, 2001; Fine y Weis, 1998; Susser, 2001; Zavella, 1987).

Muchos de estos críticos culturales rompen decididamente con la noción positivista de los estudios científicos libres de valores. Por otro lado, la mayoría retiene una fuerte noción del autor como experto y, por tanto, siguen operando en el campo como los etnógrafos científicos anteriores. Sus prácticas etnográficas no son particularmente representativas del nuevo momento experimental posmoderno en etnografía (Denzin, 1997). Los nuevos etnógrafos críticos en general establecen la agenda de investigación, recopilan los datos y escriben el relato con bastante poco aporte de los sujetos. No siempre se inclinan a recorrer el guión existente entre el *self*-el otro en forma reflexiva y a invitar a sus sujetos de investigación a construir conjuntamente sus relatos etnográficos. Caracterizar las prácticas metodológicas y políticas de los etnógrafos críticos contemporáneos es, sin embargo, algo riesgoso. Por la razón que sea, muchos no informan en detalle acerca del alcance de sus colaboraciones políticas y metodológicas. El estudio de Fine y Weis (1998) del pobre urbano es, no obstante, una excepción. Su etnografía formal y sus subsiguientes reflexiones sobre los métodos de campo (Fine y Weis, 2000; Fine, Weis, Weseen y Wong, 2000) tratan de dar una idea de cuán colaborativas fueron desde el punto de vista político y metodológico.

La cosecha actual de etnógrafos críticos parece concentrarse más en dramáticos temas públicos, y ellos están hallando formas de llegar a públicos más numerosos. Peggy Sanday (1976) fue una de las primeras defensoras de la investigación antropológica que realmente sirvió al interés público. Su reciente trabajo (1990, 1996) sobre las violaciones durante las citas en los campus, así como también su participación y su cobertura de los juicios por violación, es un buen ejemplo. El estudio de Nancy Scheper-Hughes (1992; Scheper-Hughes y Sargent, 1998) de los temas sobre el bienestar de los niños y del tráfico de órganos en el Tercer Mundo también es ejemplar. Por último, nuestra colega en Rice University, Linda McNeil (2000) ha criticado con energía muchos de los esquemas de medición del desempeño educativo del derecho político en Texas. También ha trabajado sin descanso con maestros locales y líderes de la comunidad educativa para reformar estas prácticas educativas y ha aparecido en programas nacionales de televisión tales como *60 Minutes*. Cada vez más los antropólogos interesados en los estudios de las políticas están defendiendo un tipo más politizado de estudios de las políticas (Kane y Mason, 2001; Levinson y Sutton, 2001; Okongwu y Mencher, 2000). Estos estudios de campo y una reciente conferencia de la Escuela de Investigación Estadounidense sobre etnografía crítica (Marcus, 1999) describen una serie de nuevas críticas culturales políticamente relevantes en áreas tales como agricultura corporativa, contaminación ambiental, desechos farmacéuticos, migración transnacional de la mano de obra, industria de las publicaciones, piratas del ciberespacio, crisis del SIDA, medios de difusión y demonización del sistema legal, y criminalización de la vida urbana callejera y economías informales a causa de las drogas, el sexo y la rebelión cultural.

El espacio no permite un análisis detallado de las nuevas etnografías, más políticas y orientadas a las políticas, pero los antiguos rótulos de «etnografía crítica» y «críticas culturales» tal vez ya no capturen la nueva diversidad. El número de científicos sociales que elaboran críticas sobre las cuestionables prácticas legales, médicas, educativas, de los medios de difusión y corporativas parece estar explotando. Lo que es más importante, estos nuevos etnógrafos críticos están comenzando a escribir en forma más accesible, con menos jerga. Algunos incluso se han «cruzado» a la esfera pública y han aparecido como «expertos» en programas de actualidad y de noticias. Han hallado nuevas formas de llevar sus investigaciones al público a través de los formadores de opinión tales como Oprah Winfrey, Larry King y Ted Koppel. Mientras tanto, en silencio han proporcionado a los reporteros testimonios expertos para sus exposiciones periodísticas. Otros se han convertido en consejeros de políticas para políticos y ejercen una influencia directa sobre la legislación.

El último tipo de etnógrafo crítico es una minoría diferenciada de activistas que están muy involucrados en movimientos sociales progresistas y en reformas basadas en la comunidad. En el campo de la investigación educativa, Kemmis y McTaggart (2000) llaman dichas actividades «investigación-acción participativa (PAR, por su sigla en inglés)». Los investigadores de PAR muchas veces basan su enfoque en la filosofía de los activistas sociales latinoamericanos Paulo Friere y Fals-Borda. Los investigadores de PAR tienen fuertes afinidades con los antropólogos aplicados más orientados hacia el activismo (Eddy y Partridge, 1987). Con frecuencia, desempeñan la función de facilitador democrático y concientizador o de «agente cultural» entre las instituciones poderosas y los ciudadanos marginados. La antropología ha producido algunos activistas que colaboran aún más metodológica y políticamente que la mayoría de los investigadores de acción de PAR. Por ejemplo, a principios de la década de 1970, la antropóloga Carol Talbert, que se unió a los activistas del Movimiento Indioamericano (AIM, por su sigla en inglés) en Wounded Knee, ofreció una presentación en la Asociación Antropológica de los Estados Unidos acerca de su función como «escritora contratada de la AIM». En este caso en particular, ella buscaba documentar las dudosas acciones del FBI para apoyar una facción anti-AIM y acusar a diversos miembros del AIM por delitos que tal vez no habían cometido. Talbert ejemplifica una forma mucho más directa de colaboración política. Se unió al movimiento social y sacrificó gran parte de su autonomía y autoridad académicas para ser una crítica cultural independiente. Investigó y escribió lo que necesitaba el movimiento.

Otro antropólogo, Charles Valentine (1968), se unió a grupos de acción de la comunidad afroamericana que llevaban a cabo estudios acerca de los terratenientes y de la brutalidad de la policía, y que iniciaron las huelgas de inquilinos. En una reunión de la Asociación Antropológica de los Estados Unidos a principios de la década de 1970, Valentine y muchos miembros de la comunidad afroamericana dramatizaron la diferencia entre ellos y los antropólogos académicos. De plano, se negaron a presentar sus hallazgos a otros antropólogos. Su intención era transmitir desprecio hacia la naturaleza políticamente ineficaz de gran parte de la investigación antropológica académica. Como respuesta, la panelista, Margaret Mead, expresó su enojo por el hecho de que otro antropólogo desconfiara de un campo que se había esforzado por ayudar a quienes habían sido duramente golpeados. Su comentario más bien condescendiente disparó un acalorado debate acerca de la utilidad/futilidad política de la investigación antropológica.

Si bien Valentine (1968) produjo una crítica clásica de la cultura del constructo de la pobreza que fue publicada, sospechamos que muchos «antropólogos activistas» que se involucraron profundamente con

las luchas políticas sociales han dejado de escribir libros y artículos académicos. A diferencia de la propaganda de derecha que sostiene que estos «radicales» están tomando el mundo académico, nuestros colegas más políticamente activos muchas veces no obtienen una cátedra o simplemente abandonan la academia por completo. Por la razón que sea, al parecer no han podido hallar una forma de combinar su trabajo académico con el político. Por desgracia, sabemos muy poco acerca de adónde van estos activistas «echados». Por lo que sabemos, nadie se ha molestado en contar sus historias. ¿Acaso están enseñando en universidades de la comunidad? ¿Están escribiendo artículos para periódicos locales? ¿O han sucumbido a la desilusión política?

A pesar de estas pérdidas, como se indicó más arriba, el número de antropólogos y sociólogos políticamente activos parece estar aumentando. El Departamento de Antropología de la Universidad de Texas (UT) es un excelente ejemplo. El departamento ahora se enorgullece de la diversidad ideológica, cultural y de géneros, así como también de poseer una fuerte orientación hacia la «antropología activista». Varios de nuestros colegas parecen haber encontrado la fórmula para equilibrar las actividades académicas y políticas. Por ejemplo, Charlie Hale ha trabajado en forma intensa en las luchas por el derecho a las tierras de los grupos indígenas nicaragüenses. Recluta y entrena a antropólogos indígenas mayas que trabajan activamente para estos movimientos sociales y escriben relatos muy críticos acerca de la etnología maya. Él y sus alumnos han llevado a cabo una investigación muy específica que ayuda a sus clientes en casos legales, para los cuales lo han llamado para brindar testimonio como testigo experto.

Otro colega de la UT, Ted Gordon, es un activista de larga data entre las poblaciones africanas criollas de Nicaragua. Como Hale, Gordon trabaja directamente con movimientos políticos étnicos, y su tan exitoso programa llamado Diáspora Africana ha capacitado a muchos antropólogos afroamericanos y afrocaribeños. Otros colegas de la UT, Martha Menchaca, directora del programa de fronteras, y Richard Flores, director del programa de folklore, han capacitado a una serie de estudiantes activistas latinos. Menchaca ha participado directamente en la investigación legal sobre el racismo y la legislación acerca de la restricción de los votantes. Flores (2002) ha escrito una fuerte crítica del ícono cultural más sagrado de Texas, el Álamo. Todos nuestros colegas políticamente activos de la UT han publicado críticas culturales, intelectuales y académicas (Gordon, 1997; Hale, 1994; Menchaca, 2002). No obstante, Hale (sin fecha) aparta su propia práctica etnográfica de la noción de Marcus y Fischer (1986) de las críticas culturales. Sostiene que demasiados críticos culturales nuevos hacen mayor hincapié en crear un «espacio académico seguro» y en publicar que en el servicio a la comunidad y el activismo político. En contraste, un

«antropólogo activista» genuino está más involucrado en las luchas políticas locales y, como Sol Tax, Hale afirma que dicha participación produce mejores etnografías.

Parecería que los científicos sociales progresistas han obtenido un asidero en la academia y han creado un espacio para sí mismos. Con toda certeza, la caracterización por raza, por inclinación sexual (*queering*) y por género de la academia y de las ciencias sociales están en funcionamiento aquí. Las personas de color, las mujeres, los homosexuales y los académicos de la clase trabajadora lentamente están reemplazando a los caballeros estudiosos de clase media alta y blancos. Lo que es más, el surgimiento del campo interdisciplinario de los estudios culturales críticos ha creado muchas nuevas publicaciones y series especiales en las imprentas universitarias. Está claro que ha evolucionado un mercado para etnografías más críticas y de investigación que exponen relaciones de poder y de explotación. Sin embargo, estos procesos tienen sus límites.

Desde un punto de vista de la supervivencia profesional, la idea de un espacio seguro desde el cual publicar tiene mucho sentido. No es ningún secreto que las instituciones de investigación de la División I son como picadoras de carne cuyo lema es «publicar o morir». O bien uno publica artículos sobre su campo en las publicaciones recomendadas —y libros, si su departamento es un «departamento de libros»— o bien lo despiden. El truco para muchos etnógrafos críticos es que su erudición debe ser política de un modo académicamente aceptable. En consecuencia, muchos académicos progresistas pasan la mayor parte de su tiempo escribiendo y publicando críticas culturales que satisfacen las demandas de la academia y de sus pares. Esta observación no apunta a disminuir la calidad excepcional de muchos críticos culturales (Foley y Moss, 2001). Más bien, tiene la intención de destacar las presiones institucionales a las que se enfrentan muchos académicos activistas. Por desgracia, existen pocos relatos de cómo está cambiando la industria de la producción del conocimiento del siglo XXI. La mayoría de los etnógrafos críticos, incluidos nuestros colegas de la UT, rara vez relatan el precio psicológico y monetario que pagan por su activismo político. Como veremos en los siguientes estudios de caso, hemos experimentado suficientes presiones en relación con lo que es políticamente correcto para advertir a los «etnógrafos críticos» novatos acerca de qué pueden enfrentar.

### **Estudio de caso 1:**

#### **Un crítico cultural en busca de métodos colaborativos**

Puesto que soy alguien que ha escrito varias críticas culturales (Foley, 1990, 1995), en general concuerdo con la evaluación de Hale de

que dichos estudios a menudo no son particularmente colaborativos o directamente políticos. Cuando abandoné el movimiento que se oponía a la guerra contra Vietnam por el mundo académico, lo encontré un entorno hostil para los científicos sociales activistas. He escrito acerca de mi difícil adaptación al mundo académico en otra parte (Foley, 2000). En una palabra, en 1970 la Universidad de Texas era un sitio muy conservador. George I. Sanchez, un conocido estudioso chicano, era el único colega que me alentó para que realizara investigación activista. Como muchos estudiosos jóvenes con visiones políticas progresistas, tuve que hacer una serie de compromisos muy dolorosos. Eran los años de la guerra de Vietnam, época en que me resultó difícil publicar mi disertación sobre el neocolonialismo estadounidense en las Filipinas. En consecuencia, seguí el consejo de Sanchez y comencé a estudiar el colonialismo y el racismo en el cercano sur de Texas. Allí estaba yo, un exactivista Alumno de la Sociedad Democrática (SDS, por su sigla en inglés), preguntándome si era un académico fuera del mercado. Las presiones de la corrección política provenían de ambos lados de la división racial estadounidense. Muchos profesores blancos no veían el sentido del activismo político, y muchos profesores chicanos desconfiaban de los científicos sociales gringos que querían unirse al movimiento. Además, al ser el primer etnógrafo en un establecimiento educativo lleno de positivistas no arrepentidos, era difícil acumular altas evaluaciones al mérito. Parecía que tendría que producir el doble que mis colegas apolíticos para sobrevivir profesionalmente. Me sentí obligado a recortar las actividades políticas que llevaban mucho tiempo para poder producir más publicaciones, y ese patrón de adaptación me ha acosado a lo largo de toda mi carrera.

No obstante, los viejos hábitos políticos son difíciles de erradicar, y ser un etnógrafo crítico supone mucho más que sólo escribir buenas críticas culturales. También supone luchar por reformas institucionales, por ejemplo, reclutando a profesores y aconsejando a alumnos que han experimentado discriminación de clase, raza y género. Durante esa época, la pelea contra el positivismo también era una forma de lucha política. Sin embargo, lo que es más importante, hallamos algunas formas para estar directamente involucrados en el movimiento de derechos civiles de los chicanos que estábamos estudiando (Foley, 1990; Foley con Mota, Post y Lozano, 1989). Nuestro equipo de investigación, que incluía a la brasileña Clarice Mota y al chicano local Ignacio Lozano, vivía en el barrio y a menudo expresábamos nuestras opiniones a los líderes del Partido Raza Unida respecto de sus estrategias y tácticas políticas (Foley, 1999). También alentábamos a muchos jóvenes chicanos locales para que fueran más allá de su educación secundaria. Finalmente, cuando el director de Raza Unida a cargo del estudio referido al cuidado de la salud renun-

ció, fui a trabajar para el partido y escribí sobre los hallazgos de la investigación.

Empero, nuestro equipo de investigación también trató de mantener un grado de alejamiento y de neutralidad. Queríamos producir una etnografía equilibrada que abarcara la división racial y también incluyera las perspectivas anglas. Usamos los métodos clásicos de la buena etnografía, incluidos la observación participante, las entrevistas y el trabajo con informantes, a fin de escribir un retrato complejo y rico de las relaciones raciales y del movimiento chicano dentro de los colegios y fuera de ellos. Al final, escribir una etnografía crítica que valorizara los esfuerzos del movimiento chicano se volvió más importante que cualquier trabajo político local directo. A medida que el proyecto evolucionó, racionalicé mi relativa falta de acción política con un argumento de crítica cultural. Estábamos articulando las voces mudas de las masas de chicanos, llevando a la nación a tomar conciencia respecto de la desigualdad en el sur de Texas. Si lo que escribí hizo que algunos chicanos se sintieran orgullosos de su movimiento o hizo que algunos anglos se cuestionaran sus actitudes raciales, mi crítica cultural estaba teniendo –para usar la atinada frase de Patti Lather (1991)– un «efecto catalítico (es decir, político)». Además, la etnografía histórica que escribí tendría el «efecto profesional» de obtener una cátedra permanente y proveer el pan en la mesa familiar.

Puesto que enfocamos la tarea de investigación de un modo más bien tradicional, hubo muy poco esfuerzo para involucrar a la gente local en el proceso mismo de investigación. Establecimos la agenda de investigación y escribimos la etnografía que consideramos importante. Al ser el autor principal, elaboré una teoría respecto de los datos y relaté la historia que quería contar. Sin embargo, es importante subrayar algunas formas clave en las que tratamos de hacer nuestra crítica cultural más colaborativa que la mayoría de las etnografías «científicas» o críticas. En primer lugar, como la mayor parte de los buenos etnógrafos, desarrollamos una serie de relaciones íntimas y de confianza con varios residentes clave, bien informados, de la comunidad. Estas relaciones nos ayudaron a desarrollar la perspectiva de un «conocedor» de la vida local. Por momentos, estas relaciones se convirtieron en amistades, y algunos residentes locales se transformaron en nuestros «confidentes antropológicos» o «colaboradores». Nos ayudaron a centrar y a corregir nuestra interpretación de los eventos y las relaciones locales. A menudo compartimos nuestras interpretaciones con esta gente local, y a medida que las relaciones progresaban, compartíamos más de nuestras biografías mutuas. El punto aquí es que las buenas críticas culturales en general se basan en una serie de relaciones íntimas y «colaborativas» con sujetos de investigación.

En segundo lugar, usamos un estilo coloquial o dialógico para las entrevistas, lo cual alentó a los sujetos a participar más. Hicimos las entrevistas de una manera muy informal y, por momentos, compartimos más información personal sobre nosotros que los entrevistadores convencionales. Cuando transcribíamos estas conversaciones que fluían con facilidad, muchas veces las compartíamos con los entrevistados. Ello permitía a los informantes clave ver cómo sus propias palabras los despersonalizaban y los representaban. Si no les gustaban las declaraciones de sí mismos, eran libres de editar sus comentarios. Esto, por supuesto, llevó a algunos informantes a censurar sus observaciones negativas, pero compartir las entrevistas claramente aumentó la confianza local en nuestra intención de ser justos. En una palabra, un estilo de entrevistar más abierto y coloquial generó narraciones personales más comprometidas y opiniones más cándidas. También tendió a humanizar a la entrevistadora y a disminuir su poder y control sobre el proceso de la entrevista.

En tercer lugar, pedimos a algunos miembros de la comunidad que revisaran nuestro manuscrito etnográfico antes de su publicación. Muy pocos antropólogos realizaban esta clase de colaboración con sus sujetos de investigación a mediados de la década de 1970. He escrito en otra ocasión (Foley, con Mota y cols., 1989) lo valioso y ético que es este procedimiento metodológico. Nos permite corregir una serie de interpretaciones y representaciones.

Más tarde, usé la misma técnica de revisión de la comunidad en un estudio de mi ciudad natal (Foley, 1995), y ello añadió una importante dimensión colaborativa a nuestra crítica cultural. Si bien esta clase de colaboración no resigna la autoridad del autor, añade una buena cuota de reflexividad a la recopilación de datos y al proceso representacional. Cuando los actores locales tildaron nuestras declaraciones de sesgadas o parciales, hicimos un gran esfuerzo para corroborar mejor nuestras interpretaciones. También cambiamos el tono y tratamos de matizar los retratos de varios eventos e individuos. Tomamos en serio lo que nuestros lectores locales criticaban, pero no les dimos un control completo de lo que escribimos. Creamos un proceso dialógico y negociado que les permitió aportar algo a lo que redactamos, pero al final escribí lo que consideré importante. En perspectiva, definitivamente enmendamos la noción clásica del científico etnográfico distanciado y omnisciente, aunque no del todo.

Por último, traté de escribir nuestra etnografía en un estilo narrativo etnográfico mucho más accesible y atractivo. Al comienzo de mi carrera, llegué a ver la brecha cultural y lingüística entre el observador antropológico y su sujeto como elitista y políticamente no progresista. Con los años, se volvió claro que muchos de mis alumnos universitarios no entendían del todo las etnografías que les asignába-

mos para leer. Por razones políticas, llegué a aceptar el ideal de que la gente común debe poder leer y comprender mi etnografía. ¿Cómo pueden los académicos servir a la gente sobre la que escriben si estos sujetos no pueden entender lo que aquéllos escriben?

Ahora parece obvio que los académicos tienen que liberarse del discurso pedante y técnico de sus disciplinas si esperan escribir historias útiles. Desde el punto de vista metodológico, escribir mejor es absolutamente crucial para crear una especie de reciprocidad lingüística entre los sujetos en investigación y el investigador. Esto es una forma importante, muchas veces no reconocida, de «colaboración» que lleva a etnografías críticas más políticamente útiles.

Por desgracia, ningún estudioso joven que haya socializado a fondo en un programa de doctorado académico puede cumplir esto con facilidad. A cada instante, los miembros del comité de disertación, los editores de las publicaciones y los compañeros estudiantes/colegas presionarán a un joven estudioso para retener un estilo de relato pedante, técnico y académico. La identidad personal y el éxito profesional de uno parecen depender del dominio de esta forma peculiar de autoexpresión. La experimentación reciente con géneros mixtos como las autoetnografías ha abierto un espacio en la academia, pero la etnografía académica técnica e impulsada por la teoría sigue siendo el estándar al que deben aspirar los jóvenes estudiosos. Los estudiosos mayores que controlan la maquinaria de la producción y la promoción académicas se aferran a las convenciones de la escritura científica social. Con toda certeza, éste será el último bastión en caer, si es que alguna vez lo hace. Mientras tanto, las ciencias sociales siguen siendo más bien una forma elitista, de «alta cultura» del comentario social.

En resumen, abrimos el proceso de producir etnografías a través de los siguientes medios: un estilo dialógico de entrevistar, relaciones con los informantes muy personales e íntimas, una revisión del manuscrito por parte de la comunidad y escribir en un lenguaje sencillo. Estas prácticas y muchas más que se inventan al tiempo que hablamos, hacen que el trabajo de campo –y el relato de historias acerca del trabajo de campo de uno– sea más abierto y colaborativo, y de naturaleza menos jerárquica. Tratamos de romper en forma significativa con las actitudes y las prácticas de la etnografía científica positivista y el realismo científico (Marcus y Cushman, 1982). No obstante, estamos muy lejos del estándar ético y político que defiende la estudiosa maorí Linda Tuhiwai Smith (1999). Insta a los estudiosos que no son maoríes a que colaboren con los mayores de la tribu, que ayudan a los estudiosos a definir lo que investigan y revisan lo que escriben. En el estudio mesquaki (Foley, 1995), trabajé con líderes tribales y con el consejo tribal, pero los mayores de la tribu no establecieron la agenda de mi investigación ni monitorearon mi trabajo de campo. También

reconocí su forma de conocer a través de la búsqueda de los sueños y las visiones, pero no intenté utilizar esas epistemologías. Retuve más autoridad de autor que lo que habría logrado en el proceso de revisión de la comunidad maorí. En última instancia, escribí la historia que deseaba escribir, con mucho aporte, sin embargo, de los informantes clave y de la revisión de la comunidad. Como veremos, yo no estaba tan directamente involucrado en los procesos políticos de la comunidad como lo había estado mi coautora.

La forma de antropología de acción más activa desde el punto de vista político hace hincapié en la participación directa en los movimientos políticos, casos judiciales y actividades organizativas agresivas, tales como las huelgas de inquilinos. Otros científicos sociales orientados hacia las políticas «trabajan dentro del sistema» y escriben críticas culturales que ganan premios, así como moldean en forma activa el proceso de políticas públicas. Como consecuencia, lo que sigue es el relato de Ángela Valenzuela de cómo fusiona la investigación académica con el compromiso político de una forma única.

### Estudio de caso 2:

#### Una «socióloga activista» y su compromiso legislativo

Escribo para dar a conocer mi oficio, por lo menos con respecto a cierto tipo de investigación en la que estoy involucrada en la actualidad. Es decir, conduzco una investigación etnográfica «normal» —en su mayoría en escuelas— usando técnicas cualitativas estándar en un intento por generar mejores marcos teóricos a través de los cuales entender los problemas sociales y promover el desarrollo de políticas y de prácticas justas en las escuelas. El relato que sigue, sin embargo, revela cómo ha evolucionado mi interés general en la política hasta convertirse en un enfoque de investigación que puede llamarse «etnografía de las políticas públicas» o «etnografía pública de las políticas».<sup>1</sup>

Pertenezco a la tercera generación de mexicanos-estadounidenses del oeste de Texas y fui criada en una comunidad donde la raza y las líneas de clase entre los anglos y los mexicanos-estadounidenses estuvieron bien demarcadas durante la mayor parte del siglo pasado. También soy un producto del sistema texano de la escuela pública. Por tanto, tengo un sentido de primera mano de sus fortalezas y sus limitaciones respecto de la comunidad mexicana estadounidense. Escribo, ante todo, desde mi situación de ventaja como miembro de la cátedra en la Universidad de Texas en Austin que está involucrada

<sup>1</sup> Ángela Valenzuela desea agradecer a su colega Bill Black por su sugerencia de este último término.

en los asuntos de la comunidad latina a diversos niveles. Como académica, en la actualidad tengo un puesto como titular en dos facultades, Educación y Artes Liberales, en la Universidad de Texas. En la Facultad de Educación, mi puesto es en el Departamento de Currículum e Instrucción (C&I, por su sigla en inglés), y en la de Artes Liberales, es en el Centro de Estudios Mexicanos Estadounidenses (CMAS, por su sigla en inglés). Me veo situada dentro de una tradición de escolaridad activista antes a cargo de profesores chicanos en la Universidad de Texas, en Austin, que incluye el trabajo de Américo Paredes, George I. Sanchez y Carlos Castañeda.

Como mi colega Doug Foley, yo también he pasado por una lucha prolongada y dolorosa para poder expresarme y escribir de un modo muy accesible. Sin embargo, a diferencia de mi colega, siempre he experimentado un sentido especial de responsabilidad que proviene precisamente de mi ubicación política y social como miembro de una comunidad que carece de expresión, estatus y representación en todos los niveles. El hecho de poder expresarme, por tanto, no puede separarse de mi agenda más amplia para que la comunidad también sea escuchada y, al hacerlo, adquirir poder y representación política. Además, mi profundo deseo de escribir a mi comunidad y para ella es lo que me ha alentado a persistir.

En ocasiones contemplo la forma en que, a diferencia de mis colegas académicos anglos, es probable que haya estado «más liberada» para buscar otros caminos retóricos tanto en la escritura como en el habla. Para ser más concreta, como estudiosa de una minoría, siempre sospeché que más allá de lo que escribiera y de cómo lo hacía, nunca llegaría a cosechar sus mismos privilegios ni estatus dentro de la jerarquía académica. Las experiencias de otros académicos dedicados a las minorías me enseñaron que la adquisición de una cátedra y la meta de la validación y la legitimidad institucionales son, en general, empresas riesgosas muchas veces caracterizadas por la incertidumbre y la lucha, sin importar el enfoque de la investigación que uno haya escogido. En consecuencia, y a pesar de los riesgos involucrados, poco después de graduarme de un Departamento de Sociología positivista y cuantitativo de la Universidad de Stanford, decidí seguir mi instinto y desarrollar un enfoque de investigación cualitativo más humanístico. Lo hice dentro del contexto de mi primer trabajo, un puesto de profesora asociada en el Departamento de Sociología en la Universidad Rice, en Houston, Texas. Es pertinente destacar que hasta la fecha, soy la única mexicana estadounidense que haya sido contratada para un puesto de profesora asociada en Rice.

Para explicar mejor mi oficio, primero debo situarme dentro de mi comunidad estudiosa académica y dentro de la comunidad latina activista más amplia de Texas. Lo que revela mi relato personal es la

importancia de mi estado de conocedora informada dentro de la comunidad latina, junto con mi deseo de usar la investigación para abordar las desigualdades de los procesos políticos y de creación de políticas. Aunque soy menos reflexiva que algunos etnógrafos experimentales (Denzin, 1997), soy colaborativa en el primer sentido que describimos. Es decir, siempre he alimentado relaciones íntimas y de confianza con mis colaboradores. Con respecto al segundo sentido de colaboración, donde los miembros de la comunidad revisan mis manuscritos antes de la publicación, esto ha demostrado ser algo problemático. El proceso de «estudiar a fondo» y exponer la forma en que las elites esgrimen el poder en mi comunidad hace que esta clase de colaboración sea imposible o limitada (en especial, véase Valenzuela, 2004a, 2004b). Si bien comparto mi trabajo legislativo con líderes, legisladores y miembros de la Junta Estatal de Educación latinos y selectos, conservo mucha autoridad de autor. Para explicar mejor mi estatus y mi posición actual en la legislatura, primero deben tomarse en cuenta mis antecedentes de investigación en Houston, Texas.

Mientras trabajaba en la Universidad Rice, conduje un estudio de caso de un colegio secundario local que culminó en mi libro *Subtractive Schooling: US-Mexican Youth and the Politics of Caring* (Valenzuela, 1999). A lo largo de un período de tres años, generé una etnografía de base que examinaba las experiencias de asimilación de la juventud de la escuela secundaria y cómo éstas, a su vez, se relacionaban con el logro y las orientaciones del colegio. Puesto que yo quería que el estudio atrajera en forma directa a la comunidad latina de Houston, incorporé una perspectiva histórica y escribí en un lenguaje que la hiciera accesible para ellos. Sin embargo, debería agregar que mi deseo de ser titular me llevó a invertir mucho para convertirme en una «verdadera estudiosa» dentro del ambiente académico. Combinado con mi «programación» adquirida en Standford para desarrollar una teoría, mi pasado académico había demostrado ser una especie de restricción. Por ejemplo, mi interés deductivo-nomológico en la asimilación me impidió ver, durante bastante tiempo, de qué forma la teoría del cuidado podía encajar dentro de un argumento acerca de la asimilación (véase Valenzuela, 1999; Apéndice). También me impidió ver –por lo menos en la medida en que ahora lo veo– de qué forma el sistema mismo de prueba sustrae recursos de los alumnos (véase Valenzuela, 2000).

Mi trabajo de campo sobre *Subtractive Schooling*, no obstante, me proporcionó una perspectiva profunda de las políticas y la política locales y de los distritos. Asistí a diversas iglesias, frecuenté parques, compré productos y servicios, hice ejercicio y asistí a numerosas funciones en la comunidad que rodeaba el colegio que estaba estudiando. Esta práctica, además, me brindó experiencias de primera mano respecto de las condiciones, a menudo desafiantes, de la vida urbana para

la clase trabajadora, personas de origen mexicano que vivían en Houston en ese momento. En resumen, a través de mi investigación, me convertí en un miembro confiable de la comunidad latina de la zona central de la ciudad de Houston.

Mientras estuve en Houston, también fui miembro fundador y directora del Comité Latino de Políticas de Educación (LEPC, por su sigla en inglés). El LEPC estaba compuesto de investigadores, padres, clero y activistas de la comunidad. Cuando el ex Secretario de Educación de los Estados Unidos, Rodney Paige, fue superintendente, el LEPC sostuvo luchas entre los distritos que representaban a las minorías en los programas de las escuelas especializadas del distrito y también otra con respecto a las decisiones de ciertos miembros de la junta del Distrito Escolar Independiente de Houston (HISD, por su sigla en inglés) para reducir el programa de educación bilingüe en el distrito. Estas actividades me pusieron en contacto con una serie de individuos que incluían líderes y miembros del consejo de la Liga de Ciudadanos Latinoamericanos Unidos (LULAC, por su sigla en inglés), miembros del consejo municipal, miembros de la junta escolar, y senadores y representantes del estado, incluida la Representante del Estado Dora Olivo (D-Rosenberg), con quien trabajé más tarde.

A través de mi trabajo como asociada en el Centro para la Educación de la Universidad Rice, mi red también incluía grandes números de investigadores, profesores, administradores, personal del colegio y miembros de juntas de la zona de Houston. Yo misma era miembro de las juntas de las siguientes organizaciones: Fundación Annenberg, *Teach for America* y el Foro Interétnico. Gracias a mi relación personal con Lee Brown, incluso participé en su equipo de transición cuando se convirtió en el primer alcalde afroamericano de Houston. A pesar de mis múltiples compromisos políticos en Houston —que siempre eran parte de mi objetivo más amplio de llegar a conocer las ciudades desde varias perspectivas—, mi vida profesional continuó, en especial a través de mi participación en asociaciones profesionales, como la Asociación Sociológica de los Estados Unidos, la Asociación Norteamericana de Investigación Educativa y la Asociación Nacional para Estudios Chicanos.

Mi situación familiar también es una parte importante de mi actual papel como «investigadora de acción participativa» en la legislatura del estado de Texas. Mi marido, Emilio Zamora, es un historiador de Texas, autor ganador de premios y activista comunitario. Con mi regreso a Texas desde California, heredé su red de Houston y de Texas, lo cual me permitió una transición fácil y rápida a la comunidad latina de Houston. Haberme casado con un académico de un campo relacionado también significó un flujo continuo de ideas intelectuales y políticas. Tenemos dos hijos, de ocho y once años, y en 1998, nuestra

familia ganó el premio de «Familia del Año» en la celebración de Houston del 16 de septiembre (que marcó la independencia de México de España en 1810). Los funcionarios de la ciudad ofrecieron un banquete en nuestro honor, y nuestra historia apareció en el único periódico importante de la ciudad, el *Houston Chronicle*. Nuestra foto fue exhibida en los autobuses metropolitanos durante toda la semana de festejos. No es una exageración sugerir que por lo menos durante un tiempo, la familia Zamora Valenzuela se convirtió en un nombre virtual que se mencionaba en los hogares de la comunidad latina de Houston.

Desde mi punto de vista como socióloga activista, esta clase de actividad y fama tuvo tanto ventajas como desventajas. Por desgracia, las cosas se complicaron para mí en la Universidad Rice y terminé presentando una demanda contra mi empleador ante la Comisión de Oportunidades Igualitarias de Empleo, alegando discriminación por género y orígenes nacionales. Después de una lucha prolongada con mi empleador, llegamos a un acuerdo mutuo y amistoso. A pesar de este momento de disputa personal y familiar, mi enfoque de la investigación con toda certeza facilitó mi mayor participación en los procesos políticos de la comunidad. La recompensa para mí fue el generoso apoyo de la comunidad, mientras se cuestionaba mi permanencia en el cargo, en forma de cartas, reuniones con funcionarios de la universidad y el reconocimiento público de nuestra contribución a la comunidad latina de Houston. Al final, estas relaciones con personajes políticos clave me ayudaron a producir mi etnografía crítica y a exponer los aspectos negativos de las políticas educativas actuales.

Durante mi año final en Houston, en 1999, Al Kauffman, principal asesor jurídico del Fondo Educativo y de Defensa Legal Mexicano-Estadounidense (MALDEF, por su sigla en inglés), me llamó para que atestiguará en un juicio federal contra la Agencia de Educación de Texas y la Junta Estatal de Educación. El caso del demandante argumentaba que el sistema de evaluación del estado los discriminaba. Todos eran latinos o afroamericanos. Todos habían obtenido los créditos necesarios para su graduación, pero se les negó el diploma por su incapacidad de pasar la prueba estandarizada, de gran peso. De todos los alumnos que no pasan el examen estatal en todo el estado, 87% son latinos o afroamericanos. Durante el juicio, pude lograr que mis propios datos sobre el logro de los inmigrantes ejercieran influencia sobre las cuestiones a mano (véase Valenzuela, 1999, 2000).

Por desgracia, el MALDEF ganó la discusión de que las minorías están afectadas en forma desproporcionada por el sistema de evaluación del estado, pero perdió el caso porque el juez decidió que el daño contra los demandantes no alcanzaba un «nivel constitucional» (*GI Forum y cols. v. Texas Educational Agency y cols.*, 2000). Es decir, al parecer, se siguió el debido proceso en el desarrollo de la evaluación

y también al dar a los alumnos múltiples oportunidades para hacerla (véase Valenzuela, 2004b). El caso del MALDEF fue transformativo porque me situó en el centro de debates sobre políticas y actividades políticas estatales y nacionales. Me entregaron el expediente del estado, lo que me familiarizó con las políticas, las pruebas y las justificaciones del sistema de evaluaciones del estado. Esta información me ayudó a ver nuevas formas en que el estado reproducía las desigualdades educativas a la vez que las oscurecía con inteligencia (en especial, véanse McNeil y Valenzuela, 2001). Mi anterior investigación presentó una perspectiva ascendente, pero la participación en el juicio también me ayudó a desarrollar un análisis más amplio, basado en las políticas y descendente (Valenzuela 2002, 2004a, 2004b).

Después de un año de viajar de Houston a Austin en 1999, durante el cual Emilio consiguió un empleo en la Escuela de Información en la Universidad de Texas, mi familia por fin se instaló en Austin en el verano de 2000. Mi trabajo en la legislatura comenzó casi de inmediato después de mi llegada, cuando la Representante del Estado Dora Olivo me pidió que brindara testimonio acerca del sistema de evaluación del estado. Así, mi red de Houston me siguió y me proporcionó una entrada relativamente fácil dentro de la comunidad legislativa de Austin.

Mi interés en las políticas fue instigado aún más por el puesto en el CMAS para el que me contrataron. Es decir, mis obligaciones incluían dar cursos a las divisiones bajas y altas de políticas públicas, que muchos alumnos del CMAS deben tomar a fin de especializarse en Estudios Mexicanos Estadounidenses (el resto se concentra en estudios culturales). Este puesto me obligó a actualizarme y a aprender más acerca del gobierno, estatutos, historia y el proceso de creación de políticas de Texas. Al completar sus cursos de estudios sobre políticas, muchos de nuestros alumnos del CMAS continúan formándose como pasantes en el capitolio estatal, por lo cual obtienen, en forma simultánea, créditos para la universidad. Mis alumnos de Estudios Mexicanos Estadounidenses, a su vez, me han enseñado mucho y me han proporcionado información que incluyo en mis escritos sobre política educativa.

Para los graduados, también ofrezco un curso sobre políticas titulado Política Educativa Latina en Texas. El curso está asociado con la Escuela de Asuntos Públicos Lyndon B. Johnson (LBJ). Lo dicto año por medio cuando la legislatura está en sesión, y mis alumnos, algunos de quienes son exalumnos del CMAS, en general son estudiantes avanzados de estudios de políticas de la escuela LBJ o de la Facultad de Educación.

En la actualidad, tengo los siguientes puestos basados en la comunidad: Directora del Comité de Educación para la Liga de Ciudadanos Latinoamericanos Unidos de Texas (LULAC), organización de de-

rechos civiles latinos más antigua del país; miembro de un consejo de la LULAC en Austin llamado LULAC legislativo; miembro del Comité Legislativo para la Asociación para la Educación Bilingüe de Texas (TABE, por su sigla en inglés); y miembro del recién revivido grupo de educación para el trabajo, La Raza Unida. Todas estas actividades reflejan mi actual posición como defensora de la juventud latina en la legislatura. Mis actividades legislativas incluyen asesorar a los representantes y a los senadores acerca de diferentes tipos de legislación en las áreas de asesoramiento, juventud con habilidades de inglés limitadas, educación bilingüe, cheques escolares y financiación escolar. Mi trabajo más intenso ha sido con la Representante del Estado, Olivo, con quien he trabajado durante dos sesiones legislativas bienales para elaborar y promover la legislación en el área de la evaluación (para obtener una reseña de este trabajo, véase Valenzuela, 2004b, 2000).

Antes de Austin, mi trabajo de investigación y de políticas —en particular a través del Comité Latino de Políticas de la Educación— eran tareas un tanto separadas. Es decir, mi papel consistía en aplicar mi experiencia en ciertos asuntos. Con el tiempo, mi papel profesional ha evolucionado de ser una etnógrafa en el sentido clásico a ser una defensora directa del cambio. Esta redefinición de mi papel como investigadora surgió en especial de un proceso que empezó con una identificación muy profunda con las asociaciones políticas —tales como LULAC, MALDEF, TABE y la Asociación de Investigación de Desarrollo Intercultural (IDRA, por su sigla en inglés)— que defienden a la comunidad mexicana estadounidense.

Cada vez que brindaba testimonio en audiencias de la comunidad en el capitolio estatal, me encontraba generando notas de campo de todas mis experiencias. Luego descubrí una virtual mina de oro de archivos de audio de audiencias de comités (en la página web de la legislatura, [www.capitol.state.tx.us](http://www.capitol.state.tx.us)), «datos» que los usan más los abogados y el personal legislativo que los investigadores. Estos descubrimientos se empalmaban muy bien con mi interés más general por informar a mi comunidad acerca de las políticas y el proceso de creación de políticas.

Mi preferencia siempre fue (y es) ser la persona que sólo escribía crónicas y analizaba la evolución de la legislación. Mis experiencias en el capitolio, sin embargo, me han enseñado que una serie de áreas de políticas, tales como la evaluación y la medición de desempeño, tristemente carecen de investigación. Al perder el juicio federal del MALDEF, los miembros del cónclave chicano anticiparon que era probable que una apelación no tuviera resultado positivo en la conservadora Corte del Quinto Circuito. En consecuencia, la lucha por un sistema de evaluación más justo volvería a la legislatura estatal, donde se origina la mayoría de las políticas educativas.

En otoño de 2000, cuando me mudé a Austin, había deseado hacer una crónica de semejante esfuerzo, pero pronto me di cuenta de que los defensores de la mayoría y de la minoría estaban definiendo operativamente la igualdad como *igual acceso a las pruebas obligatorias*. Es decir, las preocupaciones legislativas que predominaban se concentraban más en torno a qué alumnos recibían qué pruebas que en el hecho de evaluar si un sistema de medición de desempeño de un solo número, basado en números, es un diseño defectuoso (McNeil y Valenzuela, 2001; Valenzuela, 2004b). Esta definición empobrecida de igualdad significaba que nadie estaba iniciando una legislación progresiva sobre los usos de la evaluación.

En vista de este vacío en el liderazgo, descargué la ley de medición de desempeño y la revisé desde un sistema de un solo indicador basado en los puntajes de evaluaciones hasta un sistema de múltiples indicadores basado en los puntajes de las evaluaciones, calificaciones y recomendaciones de los profesores. En esta versión revisada, los múltiples indicadores deberían figurar en todas las decisiones de retención, promoción y graduación. Como los procesos de admisión en la mayoría de las facultades y universidades de Texas, los múltiples indicadores ayudan a compensar los puntajes malos de las pruebas. Además, como la evaluación impulsa el plan de estudios, el uso de múltiples indicadores minimizaría la enseñanza a la prueba, la reducción de las materias y la continua marginación de los alumnos que Linda McNeil y yo observamos que era el caso en las escuelas del centro de la ciudad de Houston (para obtener un análisis más detallado, véanse McNeil y Valenzuela, 2001; Valenzuela, 2002).

En noviembre de 2000, compartí el nuevo lenguaje de mi idea de los «múltiples indicadores» con los abogados de MALDEF Al Kauffman y Joe Sanchez, que luego lo convirtieron en jerga legal. Recorrieron los pasillos del capitolio en busca de un patrocinante del proyecto de ley. Ninguno de los representantes anglos del Comité sobre Educación Pública de la Cámara quería promulgar la ley. Sólo la representante Dora Olivo, una ex maestra que conocía los abusos del sistema de exámenes, estaba dispuesta a patrocinarla.

Aún recuerdo la sensación de alivio que experimenté el día en que encontramos a la patrocinadora de nuestro proyecto de ley. Al Kauffman, principal abogado de MALDEF y mexicano honorario, me envió un mensaje por correo electrónico con estas palabras en español: «En los temas realmente difíciles, solamente nuestra gente trabaja con nosotros y para nosotros».<sup>2</sup> Su sincera expresión de solidaridad y lucha aún me sigue conmoviendo.

<sup>2</sup> Comunicación personal en 2001 a Ángela Valenzuela durante las primeras semanas de la sesión legislativa.

Con su uso del español y su referencia a «nuestra gente», Al Kauffman expresó nuestra lucha por el poder y también la forma en que la elaboración de políticas está racializada sin importar los méritos de la legislación que nosotros, como minorías, ponemos en el tapete. Si bien nuestra propuesta de prácticas de evaluación justas prometía beneficiar a todos los niños más allá de su raza, lo que pareció importar más a los ojos de los renuentes legisladores era *quién* estaba planteándosela y no *qué* contenía la propuesta. Sospecho que si nuestro equipo hubiera sido anglo y no hubiera estado asociada con los derechos civiles o la causa judicial del MALDEF, nuestra propuesta habría sido recibida de otra manera. Por mucho que aborden el trabajo de las políticas, es imposible lamentar tales circunstancias. Se refieren a obstáculos sobre los que no tenemos control.

Nuestra estrategia, por tanto, ha sido movilizar a nuestros constituyentes, seguir trabajando con nuestros aliados blancos –muchos de ellos académicos, tales como la profesora Linda McNeil, de la Universidad Rice, y el profesor Walt Haney, de la Universidad de Boston– y educar a los legisladores, a los columnistas de los periódicos y al público en general para que empiecen a considerar de qué forma el enfoque del estado hacia la medición de desempeño margina ya sea a los alumnos, al currículo o a ambos. Con las recientes noticias de alto perfil de medición de desempeño fraudulenta de alumnos desertores en el Distrito Escolar Independiente de Houston del *New York Times*, junto con argumentos de cómo el diseño alienta dichas prácticas (Schemo 2003a, 2003b; Winerip, 2003), ya logramos una cuota de éxito.

Mirando hacia el pasado, mi familiaridad con el discurso y el análisis retórico me ayudó a descifrar la forma en que los legisladores del estado usaban el escurridizo término «medición de desempeño». Mi interpretación de su retórica y su lógica me llevó a elaborar argumentos para nuevas prácticas de medición de desempeño que fueran incrementales. La idea era alterar, no dismantelar, en forma sutil la estructura existente de medición de desempeño. Para ello, sosteníamos que como la medición de desempeño es un sistema amplio y complejo, requiere una forma más amplia de evaluación. Para evaluar a los alumnos en decisiones de gran peso (promoción, retención y graduación), el estado necesita un sistema de evaluación basado en múltiples medidas más que en una medida única y estrecha basada en los puntajes de las pruebas de los alumnos. Desde un punto de vista retórico, enmarcamos nuestra legislación propuesta en un lenguaje y una justificación que eran lógicos y menos amenazantes para la estructura política más amplia de la medición de desempeño (véase Valenzuela, 2004b).

Al principio, pensé que mi autoridad para respaldar semejante enfoque ante los miembros del cónclave legislativo provenía de la an-

terior investigación en escuelas, de mi condición de profesora universitaria, de mis conexiones estatales y nacionales y de ser una ciudadana y tener hijos en el sistema de la escuela pública. Sin embargo, ninguno de estos factores habrían sido suficientes para convencer a los legisladores de que repensaran el concepto de medición de desempeño y, al hacerlo, de considerar nuestra propuesta en serio. Al mirar hacia atrás, importó que me sintiera muy identificada con la comunidad mexicana y que estuviera directamente involucrada en las luchas recurrentes de los legisladores chicanos para elaborar leyes útiles o ponderar leyes que no son útiles. Además, demostré cuánto me conmocionó la tragedia de la injusticia en la evaluación de los niños de color, y también la de todos los niños en general. Lo que es más, mi demostrado interés y mi compromiso en temas que se extienden más allá de la evaluación (por ejemplo, temas legislativos que pertenecen a estudiantes del idioma inglés) manifestaron mi compromiso con la comunidad latina, en su totalidad, al tiempo que me protegieron de las críticas que muchas veces reciben los académicos universitarios de que su participación es, en general, limitada y de naturaleza egoísta.

Sin estos ingredientes cruciales de identificación, acción directa y un compromiso basado en principios hacia la comunidad, mi súplica para obtener un enfoque de evaluación múltiple más humano habría carecido de fuerza moral y ética. Al principio, estaba resentida con las circunstancias que me habían puesto en esta situación. Sólo quería estudiar la reforma y no ser la persona fundamental para lograrla. Sin embargo, con el tiempo llegué a ver de qué manera mi conocimiento y mi experiencia podían usarse para un cambio significativo y también para apreciar el valor de la experiencia y las habilidades de primera mano asociadas al proceso legislativo. Esta colaboración, para entonces de larga data, con líderes políticos chicanos me empujó a llevar a cabo un análisis más profundo y crítico del sistema escolar del estado. Inmersa en el proceso legislativo, llegué a ver de qué forma la retórica oficial de la Agencia de Educación de Texas y los resultados saneados de las pruebas proporcionados a los medios oscurecieron las condiciones materiales de la escolaridad y la supuesta misión del estado de educar a todos los alumnos en forma equitativa y, por tanto, de cerrar la brecha de los logros.

El otro lado de mi colaboración con los legisladores del estado es una colaboración igual de intensa con mis alumnos graduados. Hasta la fecha, todos los alumnos del doctorado con quienes trabajo en forma directa están dedicados a la investigación de las políticas de educación. Nuestros esfuerzos conjuntos me llevan a teorizar, explicar y expresar nuestras observaciones de la legislatura y los legisladores de formas nuevas.

La doble función que ahora desempeño como investigadora y como defensora constituye un corte fundamental con mi capacitación

original como científica social. He hallado una forma de hacer ciencias sociales que va más allá del positivismo insípido y apolítico que aprendí en la universidad. A esta altura, me da una enorme satisfacción personal continuar usando mi condición privilegiada de académica para apoyar y fomentar una agenda de justicia social. Además, el hecho de ser una académica texana y mexicana estadounidense, infunde este llamado con un sentido especial de urgencia y propósito.

## Conclusión

Hemos tratado de plantear ciertos temas y de hacer algunas distinciones que llevarán a los autoproclamados «etnógrafos críticos» a cuestionar su práctica etnográfica actual. Al contrastar nuestras propias prácticas etnográficas y políticas, descubrimos una interesante diferencia que ayuda a aclarar la noción de colaboración. Por un lado, Foley pasó su carrera escribiendo críticas culturales del capitalismo estadounidense y sus escuelas, pero ha pasado bastante menos tiempo en la participación política directa. En lugar de unirse a diversas luchas políticas progresistas, se unió a la lucha ideológica contra el positivismo y el cientifismo. Como muchos académicos progresistas, esto le permitió sobrevivir profesionalmente, pero lo dejó con el anhelo de una participación política más directa como «antropólogo ciudadano».

En este aspecto, admira la participación política apasionada y directa de su colega, Ángela Valenzuela. Ella siente un profundo vínculo moral hacia su grupo étnico y trabaja sin descanso para su mejoramiento como testigo experta, investigadora y consejera de diversos legisladores chicanos. También sirve de guía a muchos de sus alumnos a lo largo de este camino. Cuando Valenzuela respondió, algo a la defensiva, acerca de ser menos «reflexiva» que yo, eso me indicó la forma en que mi noción de «colaboración» ha cambiado a lo largo de los años. En cierta manera, me he convertido en «el efecto» del poderoso discurso posmoderno experimentalista en la antropología. Esto hizo que para mí fuera más difícil ver que las siguientes nociones de colaboración –descentrar al autor, la teoría de la deconstrucción, los textos polifónicos, las entrevistas dialógicas y hasta la revisión de los textos por parte de la comunidad– ya no son más fundamentales que la noción de «colaboración» de Valenzuela.

En la superficie, ella y su etnografía ganadora de premios no parecen cumplir con los ideales posmodernos de la reflexividad y de una narrativa coproducida. No despliega el discurso experimental de la etnografía en forma retórica para que su texto sea más autoritario. Además, este capítulo es su primer intento de retratar la base ética po-

lítica de su práctica etnográfica. Antes, relató de qué forma está vinculada con el movimiento político chicano y sus esfuerzos por cambiar la sociedad. En privado, habla acerca de tener una conexión «espiritual» con los sujetos de su investigación, muchos de los cuales son aliados políticos. Comparten un recuerdo histórico común de ser un pueblo racializado y estigmatizado. Cuando participa de la lucha, se siente ratificada y con poder, y experimenta un sentimiento compartido de destino. Estos sentimientos la llevan a escribir retratos afectuosos y considerados de su gente.

En efecto, Valenzuela se identifica con sus sujetos y colabora con ellos de un modo profundo psicológico y político. Existe la idea de ser carnales (hermanos/hermanas) y camaradas. A su vez, ellos esperan que ella sea lo que Antonio Gramsci (1971) llamaría uno de sus «intelectuales orgánicos». Ha logrado atravesar un sistema económico y educativo racista. Ahora tiene las credenciales académicas y la capacidad literaria para estar en una comunidad selecta de expertos, autores y personas que, para usar la frase adecuada de Gayatri Spivak (1988), «esencializan en forma estratégica» su lucha. Al final, pueden rechazar muchas de las prácticas metodológicas colaborativas defendidas en la etnografía experimental posmoderna. Esto no significa argumentar que una noción de la colaboración es superior a la otra, pero es claro que los etnógrafos «nativos» o informados tal vez deban marchar al ritmo de un tambor diferente. Los compromisos éticos con sus sujetos/aliados políticos tal vez los impulsen a ser colaborativos en formas más espirituales y menos procesales y metodológicas. Nuestras diferencias sugieren que existe una serie de formas de ser colaborativo. Cada etnógrafo en última instancia desarrolla sus propias nociones de colaboración, posicionalidad y autoría.

El relato de Valenzuela de cómo su participación directa en el proceso legislativo la llevó a lograr una mayor comprensión es un resonante apoyo de la noción de Hale de la antropología activista. Los investigadores que están directamente involucrados en el proceso político están en una mejor posición de comprender y teorizar acerca del cambio social. Al ser esto verdad, la academia debe hallar muchas más formas de recompensar a los «ciudadanos-académicos» que asisten a la comunidad local y producen estudios de investigación de base más profunda. Por desgracia, la academia en general sigue recompensando a los académicos que producen «conocimiento teórico» universalista. La elite académica dirigente de la mayoría de las disciplinas aún devalúa la producción de «conocimiento aplicado» local y políticamente útil. Como resultado, muchos académicos progresistas pueden minimizar o incluso ocultar sus intentos de producir la clase de conocimiento práctico necesario para transformar las comunidades locales y las políticas institucionales.

En diferentes puntos de la historia, la academia ha castigado a los académicos progresistas por ser demasiado activos desde el punto de vista político. Existen signos de que el país en la actualidad se está moviendo hacia una nueva era del mccarthysmo bajo el estandarte de la lucha contra el terrorismo. A pesar de la presencia de los centros de Estudios Mexicanos Estadounidenses y de otros espacios seguros que ofrecen protección a través de una conexión con la comunidad, el llamado espacio seguro creado por los críticos culturales posteriores a la década de 1960 en la academia podría desaparecer con mucha velocidad si las líneas políticas se endurecen. En consecuencia, exhortamos con cierta urgencia a nuestros pares académicos a valorizar y compartir más abiertamente las dimensiones políticas de su trabajo de campo. Sin duda, existen riesgos políticos, pero ¿qué otra opción hay para los llamados intelectuales públicos que viven en un imperio con bombas suficientes para destruir el mundo?

Quizá los futuros académicos que viven en una sociedad y un mundo más humanos mirarán esta pequeña abertura posterior a la década de 1960 de la «etnografía crítica» con un poco de admiración. Lo que nuestra generación está haciendo puede parecer un poco como la ciencia médica de las sanguijuelas o la quimioterapia, en el mejor de los casos, un modesto inicio. A un nivel sustantivo, vemos muchas variedades nuevas y prometedoras de etnografía crítica. Hemos sugerido muchas formas de cuestionar nuestras nociones de propósito, posicionalidad, colaboración y estilos literarios. Transformar la industria de la producción del conocimiento académico desde luego requiere mucho más que desafiar la ideología del positivismo y el cientifismo. También tenemos que cambiar el modo en que están organizadas y controladas las publicaciones académicas, y la forma en que se concede la promoción y la titularidad para las publicaciones y el servicio público. También debemos continuar abriendo el ambiente académico para grupos con falta de representación a fin de que ellos también puedan contribuir con el estudio. La etnografía crítica que abarca el interés público florecerá de verdad cuando podamos transformar el mundo académico.

## Referencias bibliográficas

- Bennett, J. W. (1996). «Applied and action anthropology: Ideological and conceptual aspects», *Current Anthropology*, 36, págs. 23-53.
- Brodkin, K. (2001). «Diversity in anthropological theory», en I. Susser y T. Patterson (comps.), *Cultural Diversity in the United States*, Oxford (Gran Bretaña), Blackwell, págs. 368-387.

- Burawoy, M. (1991). *Ethnography Unbound*, Berkeley, University of California Press.
- Burawoy, M. (2000). *Global Ethnography: Forces, Connections, and Imaginations in a Postmodern World*, Berkeley, University of California Press.
- Carspecken, P. (1996). *Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical and Practical Guide*, Londres, Routledge.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*, Newbury Park (California), Sage.
- Denzin, N. K. y. Lincoln, Y. S. (comps.) (2000). *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición.
- Douglas, J. (1976). *Investigative Social Research*, Beverly Hills (California), Sage.
- Eddy, E. y Partridge, W. (comps.), (1987). *Applied Anthropology in America*, Nueva York, Columbia University Press, 2ª edición.
- Fine, M. y Weis, L. (1998). *The Unknown City: Lives of Poor and Working Class Young Adults*, Boston, Beacon.
- Fine, M. y Weis, L. (2000). *Speed Bumps: A Student-Friendly Guide to Qualitative Research*, Nueva York, Teachers College Press.
- Fine, M., Weis, L., Weseen, S. y Wong, L. (2000). «For whom: Qualitative research, representations, and social responsibilities», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 107-133.
- Flores, R. (2002). *Remembering the Alamo: Memory, Modernity and the Master Symbol*, Austin, University of Texas Press.
- Foley, D. (1990). *Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of Texas*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- Foley, D. (1995). *The Heartland Chronicles*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- Foley, D. (1999). «The Fox project: A reappraisal», *Current Anthropology*, 40 (2), págs.171-191.

- Foley, D. (2000, primavera). «Studying the politics of Raza Unida politics: Reflections of a white anthropologist», *Reflexiones: New Directions in Mexican American Studies*, págs. 51-81.
- Foley, D. (2002). «Critical ethnography: The reflexive turn», *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15 (4), págs. 469-491.
- Foley, D., Levinson, B. y Hurtig, J. (2001). «Anthropology goes inside: The new educational ethnography of ethnicity and gender», en W. Secada (comp.), *Review of Research in Education*, Washington DC, American Educational Research Association Publications, págs. 37-99.
- Foley, D. y Moss, K. (2001). «Studying American cultural diversity: Some non-essentializing perspectives», en I. Susser y T. Patterson (comps.), *Teaching Cultural Diversity*, Londres, Blackwell, páginas 130-152.
- Foley, D. con Mota, C., Post, D. y Lozano, I. (1989). *From Peones to Políticos: Class and Ethnicity in a South Texas Town, 1900-1987*, Austin, University of Texas Press.
- GI Forum et al. v. Texas Educational Agency et al.*, 87 F. Sup.667 (W. D. Tex. 2000).
- Gordon, E. T. (1997). *Disparate Diasporas: Identity and Politics in an African-Nicaraguan Community*, Austin, University of Texas Press.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*, Nueva York, International Publishers.
- Hale, C. R. (1994). *Resistance and Contradiction: Miskitu Indians and the Nicaraguan State, 1894-1987*, Stanford (California), Stanford University Press.
- Hale, C. R. (s.f.). *Activist Research versus Cultural Critiques: Contradictions at Every Turn*, trabajo inédito, Departamento de Antropología, University of Texas, Austin.
- Haraway, D. (1988). «Situated knowledges: The science question in feminism as a site of discourse on the privilege of partial perspective», *Feminist Studies*, 14, págs. 575-599.

- Harding, S. (1998). *Is Science Multicultural? Post-colonialisms, Feminisms, and Epistemology*, Bloomington, Indiana University Press.
- Hymes, D. (comp.) (1972). *Reinventing Anthropology*, Nueva York, Vintage.
- Kane, S. y Mason, T. (2001). «AIDS and criminal justice», *Annual Review of Anthropology*, 30, págs. 457-479.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2000). «Participatory action research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 567-606.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy within the Post-Modern*, Nueva York, Routledge.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). «The cultural production of the educated person: An introduction», en B. Levinson, D. Foley y D. Hollands (comps.), *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, Albany, State University of Nueva York Press, págs. 1-54.
- Levinson, B. y Sutton, M. (comps.) (2001). *Policy as Practice: Towards a Comparative Sociological Analysis of Educational Policy*, Westport (Connecticut), Ablex.
- Lynd, R. (1956). *Middletown: A Study of American Culture*, Nueva York, Harcourt Brace, 2ª edición.
- Marcus, G. (1998). *Ethnography through Thick and Thin*, Princeton (Nueva Jersey), Princeton University Press.
- Marcus, G. (comp.) (1999). *Critical Anthropology Now: Unexpected Contexts, Shifting Constituencies, Changing Agendas*, Santa Fe (Nuevo México), School of American Research Press.
- Marcus, G. y Cushman, D. (1982). «Ethnographies as texts», *Annual Review of Anthropology*, 11, págs. 25-69.
- Marcus, G. y Fischer, M. (1986). *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*, Chicago, University of Chicago Press.
- McNeil, L. (2000). *Contradictions of School Reform: Educational Costs of Standardized Testing*, Nueva York, Routledge.

- McNeil, L. y Valenzuela, A. (2001). «The harmful impact of the TAAS system of testing in Texas: Beneath the accountability rhetoric», en M. Kornhaber y G. Orfield (comps.), *Raising Standards or Raising Barriers? Inequality and High Stakes Testing in Public Education*, Nueva York, Century Foundation, págs. 127-150.
- Menchaca, M. (2002). *Recovering History, Constructing Race: The Indian, Black and White Roots of Mexican Americans*, Austin, University of Texas Press.
- Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*, Nueva York, Oxford University Press.
- Nader, L. (1996). *Naked Science: Anthropological Inquiry into Boundaries, Power, and Knowledge*, Nueva York, Routledge.
- Okongwu, E. y Mencher, J. P. (2000). «The anthropology of public policy: Shifting terrains», *Annual Review of Anthropology*, 29, págs. 107-124.
- Rubinstein, R. (1986). «Reflections on action anthropology: Some developmental dynamics of an anthropological tradition», *Human Organization*, 5, págs. 270-282.
- Sanday, P. R. (1976). *Anthropology and the Public Interest: Fieldwork and Theory*, Nueva York, Academic Press.
- Sanday, P. R. (1990). *Fraternity Gang Rape: Sex, Brotherhood and Privilege on Campus*, Nueva York, New York University Press.
- Sanday, P. R. (1996). *A Woman Scorned: Acquaintance Rape on Trial*, Nueva York, Doubleday.
- Schemo, D. J. (2003a). «For Houston schools, college claims exceed reality», *New York Times*, extraído el 28 de agosto de 2003, de [www.nytimes.com](http://www.nytimes.com).
- Schemo, D. J. (2003b). «Questions on data cloud luster of Houston schools», *New York Times*, extraído el 11 de julio de 2003, de [www.nytimes.com](http://www.nytimes.com).
- Scheper-Hughes, N. (1992). *Death without Weeping: The Violence of Everyday Life in Brazil*, Berkeley, University of California Press.
- Scheper-Hughes, N. y Sargent, C. (comps.) (1998). *Small Wars: The*

- Cultural Politics of Childhood*, Berkeley, University of California Press.
- Schwandt, T. A. (2000). «Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 37-84.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, Londres, Zed Books.
- Spivak, G. (1988). *Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, Nueva York, Methuen.
- Susser, I. (2001). «Poverty and homelessness in US cities», en I. Susser y T. Patterson (comps.), *Cultural Diversity in the United States*, Oxford (Gran Bretaña), Blackwell, págs. 229-249.
- Tax, S. (1963). *Penny Capitalism: A Guatemalan Indian History*, Chicago, University of Chicago Press.
- Valentine, C. (1968). *Culture and Poverty: A Critique and Counter-Proposals*, Chicago, University of Chicago Press.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive Schooling: U.S.-Mexican Youth and the Politics of Caring*, Albany, State University of New York Press.
- Valenzuela, A. (2000). «The significance of the TAAS test for Mexican immigrant and Mexican American adolescents: A Case study», *Hispanic Journal of the Behavioral Sciences*, 22 (4), págs. 524-539.
- Valenzuela, A. (2002). «High-stakes testing and U.S.-Mexican youth in Texas: The case for multiple compensatory criteria in assessment», *Harvard Journal of Hispanic Policy*, 14, págs. 97-116.
- Valenzuela, A. (2004a). «Accountability and the privatization agenda», en A. Valenzuela (comp.), *Leaving Children behind: Why Texas-Style Accountability Fails Latino Youth*, Albany, State University of New York Press, págs. 263-297.
- Valenzuela, A. (2004b). «The accountability debate in Texas: Continuing the conversation», en A. Valenzuela (comp.), *Leaving Children behind: Why Texas-Style Accountability Fails Latino Youth*, Albany, State University of New York Press, págs. 1-32.

- Vidich, A. J. y Lyman, S. (2000). «Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 37-84.
- Villenas, S. y Foley, D. (2002). «Chicano/Latino critical ethnography of education: Borderlands cultural productions from La Frontera», en R. R. Valencia (comp.), *Chicano School Failure and Success: Past, Present, and Future*, Londres, Routledge Falmer, 2ª edición, págs. 195-226.
- Winerip, M. (2003). «The «zero dropout» miracle: Alas! Alack! A Texas tall tale» *New York Times*, extraído el 13 de agosto de 2003, de [www.nytimes.com](http://www.nytimes.com).
- Wolfe, E. (1982). *Europe and People without History*, Berkeley, University of California Press.
- Wolfe, T. (1974). *The New Journalism*, Nueva York, Harper and Row.
- Zavella, P. (1987). *Women, Work, and Family in the Chicano Community*, Ithaca (Nueva York), Cornell University Press.

## 10

# Investigación cualitativa feminista de principios del milenio

## Desafíos y perfiles

Virginia Olesen\*

*La única constante en el mundo de hoy es el cambio.*  
BRAIDOTTI (2000, pág. 1062)

A poco de iniciarse el «nuevo milenio» (para utilizar un término limitado, occidentalizado), los temas cambiantes tiñen la investigación cualitativa feminista. Estos temas cuestionan el trabajo feminista sin importar dónde se haya realizado, influyendo en la articulación misma del género, su implementación y los problemas inherentes a él: estancamiento económico que disminuye el ritmo del crecimiento en las sociedades occidentalizadas e impide el progreso en los países en vías de desarrollo; el potencial para la guerra y el terrorismo de cualquier magnitud; las relaciones cambiantes entre las principales naciones-estado, con consecuencias de aislamiento y de nuevas coaliciones; y un desarrollo incesantemente rápido de comunicación electrónica que

\* **Nota del autor:** Las incisivas críticas de Norman Denzin, Yvonna Lincoln, Patricia Clough, Michelle Fine, Meaghan Morris y Yen Le Espiritu mejoraron la calidad de este capítulo. Les agradezco a todos, así como también a Judith Lorber por compartir con generosidad la investigación feminista sobre la lista de correo electrónico de los Sociólogos para la Mujer en la Sociedad, a Elizabeth Allen por su lista de análisis feministas, críticos y de políticas posestructurales, y a Adele Clarke por un continuo y estimulante diálogo feminista.

disuelve fronteras, transfiere recursos y altera identidades. Dentro de algunas sociedades, orientales y occidentales, el conservatismo crece o resurge con un importante potencial para moldear las vidas de mujeres y de hombres. Como observó Evelyn Nakano Glenn: «Si uno acepta el género como variable, uno debe reconocer que nunca está fijo, sino que se constituye y reconstituye con continuidad» (2002, pág. 8).

El feminismo y la investigación cualitativa feminista siguen muy diversificados, enormemente dinámicos y por completo desafiantes. Los modelos antagónicos de pensamiento se enfrentan, los enfoques metodológicos y analíticos divergentes compiten, las diferencias teóricas que otrora eran claras (véase Fee, 1983) se desdibujan y las divisiones se profundizan, incluso cuando hay un acercamiento. El trabajo experimental con nuevas complejidades involucra a numerosos investigadores a la vez que muchos otros continúan orientados a las opiniones universales de género y a los enfoques más tradicionales. Además, incluso dentro de las mismas ramas de investigación feminista (experimental o tradicional), hay desacuerdos sobre muchos temas, como la postura teórica más eficaz, el tratamiento de las voces y la investigación para el uso de las políticas.

Lo que presento a continuación se arraiga en una temprana declaración feminista que escribí para una conferencia que se celebró en 1975 sobre la salud de las mujeres, en que sostuve que «la ira no es suficiente» (1977, págs. 1-2) y que exigió que los académicos incisivos enmarcaran, dirigieran y aprovecharan la pasión con el fin de enmendar problemas profundos en muchas áreas relacionadas con la salud de las mujeres. Como interaccionista simbólica que trabaja, en esencia, en el marco de la tradición construccionista interaccionista-social (Denzin, 1992, págs. 1-21), simpatizo con los sectores de las corrientes deconstructivas del interaccionismo y el feminismo que alientan el desentrañamiento provocativo y productivo de ideas asumidas acerca de las mujeres en contextos materiales, históricos y culturales específicos para evitar un «orden fatal» (Mukherjee, 1994, pág. 6). La investigación *para* las mujeres debería extender y ampliar la investigación *sólo acerca* de las mujeres, a fin de asegurar que incluso las descripciones más reveladoras de aspectos desconocidos o reconocidos de las situaciones de las mujeres no permanezcan sólo como descripciones. Sin embargo, debe recordarse, como comentó Yen Le Espiritu (comunicación personal, 15 de septiembre de 2003): «Las mujeres de color han insistido en que una agenda de justicia social aborde las necesidades de los hombres y las mujeres de color, dado que están vinculadas con la raza y la clase». El no prestar detallada atención a cómo la raza, la clase y el género se construyen en forma relacional deja a las feministas de color distanciadas de las agendas feministas.

La investigación para las mujeres que incorpora estos puntos críticos es posible en ensayos teóricos y a través de una variedad de modos cualitativos usando combinaciones de estilos experimentales y orientados al texto, aunque no sin presentar dificultad, como se analizará al final de este capítulo. El trabajo feminista prepara el escenario para otra investigación, otras acciones y políticas que trascienden y transforman (Olesen, 1993). La indagación feminista es dialéctica y las diferentes opiniones se funden y producen nuevas síntesis que, a su vez, se convierten en las bases de más investigación, praxis y políticas (Lupton, 1995; Nielsen, 1990, pág. 29; Westkott, 1979, pág. 430).

Ubicaré esta exploración en las corrientes cambiantes del pensamiento feminista (Benhabib, Butler, Cornell y Fraser, 1995; Ebert, 1996; edición completa de *Signs*, vol. 25, n° 4, 2000) y en temas variables, a veces polémicos, dentro de la investigación cualitativa (Denzin, 1977; Gubrium y Holstein, 1997; Gupta y Ferguson, 1997; G. Miller y Dingwall, 1997; Scheurich, 1997). La investigación cualitativa feminista *no* es un receptor pasivo de los temas y las controversias intelectuales transitorios. Por el contrario, influye y altera aspectos de la investigación cualitativa (Charmaz y Olesen, 1997; DeVault, 1996; D. Smith, 1990a, 1990b; J. Stacey y Thorne, 1985; V. Taylor, 1998), estimulando a unos e irritando a otros. Los feminismos se basan en diferentes orientaciones teóricas y pragmáticas que reflejan contextos nacionales donde las agendas feministas difieren ampliamente (Evans, 2002; Morawski, 1997; *Signs*, vol. 25, n° 4, 2000). No obstante, sin plantear de ningún modo un feminismo global, homogéneo y unificado, la investigación feminista cualitativa en sus muchas variantes, definidas o no de modo consciente como feminista, problematiza las diversas situaciones de las mujeres y las instituciones, materiales y estructuras históricas de género que las enmarcan. Remite el estudio de esa problemática a marcos teóricos, de políticas o de acción a fin de lograr la justicia social para las mujeres (y hombres) en contextos específicos (Eichler, 1986, pág. 68; 1997, págs. 12-13). Genera nuevas ideas para producir conocimientos acerca de situaciones opresivas para las mujeres, con el fin de que se tomen medidas o se continúe la investigación (Olesen y Clarke, 1999).<sup>1</sup> Los estudios críticos de raza y legales tam-

<sup>1</sup> Aunque es posible que la investigación cualitativa feminista no alivie en forma directa el sufrimiento de las mujeres en ciertos contextos, la investigación puede, no obstante, contribuir a la legislación, las políticas y las acciones de las organizaciones (Maynard, 1994a). Más allá de la importancia de los hallazgos, la conducción misma de la investigación ofrece bases para evaluar el grado en que es feminista: ¿Describe a la investigada como anormal, impotente o sin acción? ¿Incluye detalles de la micropolítica de la investigación? ¿Cómo se maneja la diferencia en el estudio? ¿Evita repetir la opresión? (Bhavnani, 1994, pág. 30). Francesca Cancian enuncia una lista similar de criterios para que la investigación sea considerada feminista (1992).

bién han puesto en primer plano cuestiones que han de revisarse aquí, por ejemplo, la aplicación de la teoría literaria de Patricia Williams (1991) al análisis del discurso legal para revelar la intersubjetividad de las construcciones legales o el cuestionamiento de la raza, el género y la ley de Mari Matsuda (1996).

A modo de información, esbozaré el alcance de la investigación cualitativa feminista reconociendo que sólo se trata de una visión parcial de una sustancial bibliografía en muchas disciplinas. Ello servirá como base para un debate sobre las complejidades emergentes en el trabajo y las cuestiones cualitativas feministas que los académicos feministas continúan analizando. Éstas incluyen las obstinadas preocupaciones acerca del sesgo y la credibilidad, la objetividad y la subjetividad para aquellos que continúan basándose en estos criterios y para otros, las demandas impuestas por los nuevos enfoques experimentales en el ámbito de la representación, la voz, el texto y las cuestiones éticas. Los logros, fallas y futuro de la investigación cualitativa feminista cierran este capítulo.

## Alcance y temas de la investigación cualitativa feminista

El trabajo feminista va más allá de las opiniones que sostienen que la investigación cualitativa es más útil para las indagaciones de temas subjetivos y relaciones interpersonales o de la suposición errónea de que la investigación cualitativa no puede manejar asuntos de gran escala. Debido a razones encontradas en temas intelectuales que se analizarán en breve y al uso múltiple de métodos (véase Reinharz, 1992), las feministas abarcan desde las evaluaciones de las vidas y las experiencias de las mujeres que ponen en primer plano lo subjetivo y la producción de subjetividades hasta los análisis de las relaciones mediante la investigación de los movimientos sociales (Klawiter, 1999; Kuumba, 2002; V. Taylor, 1998; véanse también dos ediciones especiales de *Gender and Society*: vol. 12, n° 6, 1998 y vol. 13, n°1, 1999) y los informes de investigación en la bibliografía sobre la globalización feminista (véase la edición completa de *Signs*, vol. 26, n° 4, 2001 e *International Sociology*, vol. 18, n° 3, 2003). Ello incluye estudios políticos y organizacionales.

Resulta imposible citar siquiera una pequeña parte de esta investigación aquí, pero hay dos campos que merecen mencionarse: la educación y la salud. Dentro del ámbito educativo, el rango está indicado por estudios tales como las agudas observaciones de Sandra Acker sobre las experiencias en clase (1994), el análisis posestructu-

ralista de la «socialización» de los maestros estudiantes, de Deborah Britzman (1998), la investigación sobre la clase social en la participación de las madres en la educación de sus hijos, de Diane Reay (1998), el análisis narrativo de las supervisoras de los colegios con estructuras intimidantes, de Susan Chase (1995) y un estudio de cómo las mujeres «se convierten en caballeros» en la facultad de Derecho (Guinier, Fine y Balin, 1997). Además, los investigadores educativos que escriben acerca de temas de políticas con ánimo feminista, crítico y posestructural han ampliado el análisis de las políticas (Ball, 1994; Blackmore, 1995; de Castell y Bryson, 1997; Marshall, 1999).

En el campo de la salud y la curación, el estudio de métodos múltiples de Jennifer Fishman sobre el Viagra demostró la emergencia de una nueva categoría de enfermedad, la excitación sexual femenina, que servirá como fundamento para recetar fármacos relacionados con el Viagra a mujeres (2001).<sup>2</sup> Jennifer Fosket (1999) mostró cómo las mujeres construyen el conocimiento del cáncer de mama, y Janet Shim (2000) reveló el género y otros elementos en la formación del conocimiento biomédico. Las investigaciones cualitativas feministas de investigaciones de enfermeras han provocado críticas sobre las experiencias menopáusicas de las mujeres asiáticas (Im, Meleis y Park, 1999) e investigado las vidas de mujeres trabajadoras (Hattar-Pollara, Meleis y Nagib, 2000).

Aunque el análisis de las políticas aún es, en gran parte, cuantitativo y sigue dominado por los hombres, algunas investigadoras feministas sostienen el argumento temprano de Janet Finch (1986) de

<sup>2</sup> La investigación feminista sobre la salud y la enfermedad tiene un gran alcance. Lora Bex Lempert (1994) vinculó los relatos de las experiencias de las mujeres maltratadas con las construcciones del maltrato y las cuestiones estructurales. Su enfoque subjetivo contrastó con el análisis de Dorothy Broom (1991) acerca de cómo la emergencia de clínicas de salud para mujeres patrocinadas por el Estado en Australia provocó contradicciones con los principios feministas que las feministas tuvieron que manejar al trabajar dentro del sistema del cuidado de la salud. El estudio de entrevista de Linda Hunt, Brigitte Jordan, S. Irwin y Carole Browner (1989) encontró que las mujeres no cumplían con los regímenes médicos por razones que tenían sentido en sus propias vidas y no eran «personas raras», hallazgo similar al de Anne Kasper (1994) en su estudio de las mujeres con cáncer de mama. En un nivel diferente, el análisis de Sue Fisher (1995) demostró que las enfermeras profesionales brindan un cuidado más dedicado que los médicos, pero que aún ejercen un control considerable sobre los pacientes. Al abordar temas en gran escala, el análisis de los discursos en torno a las causas relacionadas con el cáncer de mama realizado por Susan Yadlon (1997) reveló que se culpaba a las mujeres por ser malas madres o demasiado delgadas, pero los discursos omitían las causas ambientales y otras extracorporales (1997). El análisis deconstructivo de las prácticas discursivas en la odontología de Sarah Nettleton (1991) mostró cómo se crean las madres ideales, mientras que la investigación de Kathy Davis (1995) sobre la cirugía plástica destacó los dilemas de las mujeres.

que la investigación cualitativa puede contribuir significativamente a comprender y enmarcar la política. Algunas se han concentrado en la sustancia, construcción y emergencia de cuestiones específicas de la política: Kaufert y McKinlay (1985) documentaron construcciones científicas, clínicas y feministas divergentes frente a la aparición de una terapia de reemplazo de estrógenos; Rosalind Petchesky reveló cómo la salud de las mujeres estaba enmarcada en el debate del aborto (1985) y las complejidades de transnacionalizar los movimientos de la salud femenina (2003); y Nancy Naples (1997a y 1997b) desplegó un análisis del discurso para demostrar la parte correspondiente al Estado en la reestructuración de las familias y el papel de las mujeres dentro de ellas. Otros han tratado los procesos a través de los cuales se logran las políticas.<sup>3</sup> El estudio triangulado de Theresa Montini (1997) mostró cómo los médicos encargaban a las activistas del movimiento que brindaran información a las mujeres con cáncer de mama, lo que las alejaba de sus objetivos. Lograr una política da origen a temas sobre el control de las mujeres: el análisis del discurso de Nancy Fraser (1989) acerca de las necesidades de las mujeres y el Estado cues-

<sup>3</sup> La investigación de las políticas origina la cuestión del «estudio cabal». También invoca el comentario, con frecuencia observado, de que a las investigadoras feministas, igual que a muchos otros investigadores cualitativos (y cuantitativos) con frecuencia les resulta más fácil tener acceso a los entrevistados de grupos sociales abiertos a ellos que a legisladores de alto estatus o funcionarios electos, aunque una importante excepción es el análisis de Margaret Stacey (1992) sobre el Consejo Médico Británico. Además, las preocupaciones feministas se concentran en los sitios de formulación de políticas de elite, y pasan por alto el hecho de que se hacen políticas significativas en los ámbitos locales (instituciones, gobierno de la ciudad, juntas escolares, grupos comunitarios). El trabajo que desarrolla las teorías de Dorothy Smith sobre la etnografía institucional (M. Campbell y Manicom, 1995) y, en particular, el análisis de Marie Campbell (1998) de cómo se promulgan los textos como políticas en un hogar de ancianos canadiense ofrece pistas nuevas y prometedoras en el área del análisis de la política feminista. El modelo interaccionista simbólico de Carroll Estes y Beverly Edmonds (1981) de cómo las cuestiones emergentes de políticas son enmarcadas sigue siendo un valioso enfoque para las feministas interesadas en el análisis de las políticas. Asimismo, un creciente número de exámenes explícitamente feministas de construcción de políticas (Bacchi, 1999), de políticas y justicia social (N. D. Campbell, 2000), de análisis críticos de las políticas (Marshall, 1997) y de políticas y política (Staudt, 1998) brindan cimientos para las investigadoras feministas cualitativas orientadas hacia las políticas así como también lo hace la nueva área de política comparativa feminista (Mazur, 2002). Sin embargo, como muestra el relato de Ronnie Steinberg (1996) sobre su vasta experiencia como investigadora de políticas de la defensa feminista, hay sustanciales «desafíos, frustraciones y conflictos irresolubles asociados con la conducción de la investigación (feminista) en un contexto político para el cambio social» (pág. 254). Otra dificultad, documentada en un informe canadiense acerca del análisis de la política feminista (Burt, 1995), reside en las tensiones existentes entre los enfoques tradicionales que con frecuencia pasan por alto los desafíos de las políticas feministas y referidas a las mujeres.

tionaba si las definiciones son emancipatorias o controladoras. Wendy Brown (1992) sostuvo que la opinión positiva del Estado para las mujeres que tenían Barbara Ehrenreich y Frances Fox Piven (1983) no reconocía temas de control.<sup>4</sup>

## Complejidades continuas y emergentes

La complejidad y la controversia caracterizan la empresa de la investigación feminista cualitativa: la naturaleza de la investigación, la definición de aquellos con que se realiza la investigación y la relación con ellos, las características y la ubicación del investigador, y la creación y la presentación de conocimientos. Si hay un tema dominante, éste es la cuestión de los conocimientos. ¿Los conocimientos de quién? ¿Obtenidos dónde y cómo, y por quién? ¿De quién y con qué fines? Como reflexionaron Liz Stanley y Sue Wise (1990), «De modo sucinto, las teóricas feministas se han alejado de la posición “reactiva” de las críticas feministas de la ciencia social y se han acercado a los ámbitos de la exploración acerca de cómo podría verse el “conocimiento feminista”» (pág. 37). Ello apuntala los influyentes escritos feministas como la pregunta de Lorraine Code: «¿quién puede saber?» (1991, pág. ix), la conceptualización de los conocimientos situados de Donna Haraway (1991), la expresión del mundo cotidiano como problemático de Dorothy Smith (1987) y una multitud de textos sobre los métodos y las metodologías cualitativos feministas (Behar, 1996; Behar y Gordon, 1995; O. Butler, 1986; Clarke, 2004; DeVault, 1993, 1999; Fine, 1992a; Fonow y Cook, 1991; Hekman, 1990; Holland y Blair con Sheldon, 1995; Lather, 1991; Lewin y Leap, 1996; Maynard y Purvis, 1994; Morawski, 1994; Naples, 2003; Nielsen, 1990; Ramazanoglu con Holland, 2002; Ribbens y Edwards, 1998; Roberts, 1981; Skeggs, 1995a; D. Smith, 1999, en imprenta; Stanley y Wise, 1983; Tom, 1989; Viswesweran, 1994; D. Wolf, 1996a; M. Wolf, 1992, 1996; L. Stanley, 1990).

El hecho de que hay múltiples conocimientos fue establecido en forma convincente por Patricia Hill Collins (1990) en su explicación

<sup>4</sup> Según Adele Clarke, éstos son «mesoanálisis» que se refieren a cómo las fuerzas sociales e institucionales cuadran con la actividad humana. El propio análisis sociohistórico feminista de Clarke muestra cómo estos procesos giran en torno a cuestiones tales como la fabricación de anticonceptivos (1990, 1998a, 1998b). Estos estudios elevan la investigación para las mujeres a una importante crítica de la ciencia y la formulación de políticas y el control históricamente dominados por los hombres, no sólo de las mujeres sino que también de los procesos de las políticas; por ejemplo, el análisis sociohistórico de Linda Gordon (1994) sobre las madres que reciben asistencia pública, que mostró cómo las ideas anticuadas en cuanto al lugar de la mujer son trasladadas a nuevas eras y a políticas fuera de lugar.

## Cuadro 10.1 Complejidades en la investigación cualitativa feminista y en los textos representativos

### I. Corrientes en las complejidades continuas

*Trabajo realizado «por» y «sobre» grupos específicos de mujeres*

Trabajos realizados por mujeres de color

Dill (1979), A. Y. Davis (1981), Zinn (1982), Collins (1986), Zavella (1987), García (1989), Hurtado (1989), Anzaldúa (1990), Green (1990), hooks (1990), Espiritu (1997), (Mihehuah (1998), Reynolds (2002)

Investigación lesbiana y teoría *queer*

Krieger (1983), Anzaldúa (1990), Hall y Stevens (1991), Terry (1991), Weston (1991), J. Butler (1990, 1993), Kennedy y Davis (1993), Lewin (1993), Alexander (1997)

Mujeres discapacitadas

Asch y Fine (1992), Morris (1995), Lubelska y Mathews (1997)

### II. Enfoques

*Pensamiento feminista poscolonial*

Mohanty (1988, 2003), Spivak (1988), Trinh (1989, 1992), Heng (1997)

*Globalización*

Marchand y Runyan (2000), Misra (2000), Naples (2002), Runyan y Marchand (2000), Bergeron (2001), Fernandez-Kelly y Wolf (2001), Freeman (2001), Kelly y cols. (2001), Kofman y cols. (2001), Young (2001) Barndt (2002)

*Teoría del punto de vista*

Hartsock (1983, 1997b), Harding (1987, 1990), D. Smith (1987, 1997), Collins (1990, 1998), Haraway (1991), Weeks (1998), Ramazanoglu con Holland (2002), Naples (2003)

*Teoría posmoderna y deconstructiva*

Flax (1987), Hekman (1990), Nicholson (1990), Haraway (1991), Clough (1998), Haraway (1997), Collins (1998b), Lacsamana (1999).

### III. Consecuencias de la complejidad

*Problematicación del investigador y del participante*

Behar (1993), Frankenberg y Mani (1993), Lincoln (1993, 1997), Ellis (1995), Reay (1996a), Lather y Smithies (1997)

*Problematicación de la persistente condición de blanco*

Frankenberg (1994), Hurtado y Stewart (1997)

**Cuadro 10.1** (continuación)*Desestabilización del que pertenece / no pertenece*

Kondo (1990), Lewin (1993), Ong (1995), Zavella (1996), Naples (1996, 2003), Weston (1996), B. Williams (1996), Narayan (1997)

*Deconstrucción de los conceptos tradicionales*

## Experiencia

Scott (1991), O'Leary (1997)

## Diferencia

hooks (1990), Felski (1997)

## Género

West y Zimmerman (1987), J. Butler (1990, 1993), Lorber (1994), Poster (2002)

**IV. Cuestiones duraderas***«Sesgo» y objetividad*

Fine (1992), Scheper-Hughes (1992), Holland y Ramazanoglu (1994), Phoenix (1994), Harding (1991, 1996, 1998), Haraway (1997), Diaz (2002)

*«Validez» y fiabilidad*

Lather (1993), Richardson (1993), K. Manning (1997)

*Voces de los participantes*

Maschia-Lees y cols (1989), Fine (1992a), Opie (1992), Lincoln (1993, 1997) Reay (1996b), Kincheloe (1997), Ribbens y Edwards (1998)

*Presentación del relato*

Behar y Gordon (1995), Ellis (1995), Kondo (1995), Lather y Smithies (1997), McWilliam (1997), Richardson (1997), Gray y Sinding (2002)

*Ética de la investigación*

Finch (1984), Stacey (1988), Lincoln (1995), Fine y Weis (1996), Reay (1996b), D. Wolf (1996), M. Wolf (1996), Ribbens y Edwards (1998), Edwards y Mauthner (2002), Mauthner y cols. (2002)

*Trascendencia y transformación de la academia*

Stacey y Thorne (1985), Abu-Lughod (1990), Fine y Gordon (1992), Behar (1993), Morawski (1994), Cancian (1996), D. Smith (1999), Gergen (2001), Messer-Davidow (2002), Anglin (2003)

*Cómo lograr que el trabajo feminista valga*

Laslett y Brenner (2001), Stacey (2003)

del pensamiento feminista negro, una influyente obra que –junto con escritos de Angela Davis (1981), Bonnie Thornton Dill (1979), Effie Chow (1987), bell hooks (1990), Rayna Green (1990) y Gloria Anzaldúa (1987-1990)– comenzó a disolver una blancura constante en la investigación feminista. Esto continúa con la exploración de la experiencia femenina negra (Reynolds, 2002), las mujeres negras que tienen autoidentificación (Forbes, 2001) y las diversidades entre las mujeres indioamericanas (Miheusah, 1998, 2000).

Este creciente énfasis surgió de importantes temas en los primeros años de la investigación feminista. En primer lugar, la afirmación de Catherine MacKinnon de que la «creación de conciencia» es la base de la metodología feminista (1982, pág. 535; 1983) flaqueó cuando los teóricos y los investigadores reconocieron que las mujeres están ubicadas estructuralmente en contextos organizativos y personales cambiantes que se entrelazan con la evaluación subjetiva para producir conocimiento, como había demostrado Sheryl Ruzek (1978) anteriormente en su análisis del movimiento de salud de las mujeres. En segundo lugar, las observaciones de que las mujeres faltan o son invisibles en ciertos escenarios de la vida social, como la investigación de Judith Lorber (1975) sobre las mujeres en la medicina y el trabajo de Cynthia Epstein (1981) sobre las mujeres en el derecho, condujeron a análisis complejos como la exploración de Darlene Clark Hine (1989) sobre los elementos estructurales, interaccionales y productores de conocimiento en la exclusión y el trato de mujeres afroamericanas en la enfermería estadounidense.

Una investigación paralela reveló que las mujeres eran trabajadoras ubicuas e invisibles en el ámbito doméstico (Abel y Nelson, 1990; Finch y Groves, 1983; Graham, 1984, 1985; M. K. Nelson, 1990). El trabajo de Evelyn Nakano Glenn (1990) sobre las trabajadoras domésticas japonesas, el estudio de observación participante de Judith Rollins (1985) sobre la limpieza del hogar, el estudio de entrevista de trabajadoras domésticas latinas de Mary Romero (1992) y el estudio de entrevista de empleadores, trabajadoras latinas y jefes de agencias de empleos realizado por Pierrette Hondagneu-Sotelo (2001) pusieron al descubierto los temas de raza, clase y género en el servicio doméstico y los quehaceres del hogar y los contextos concomitantes del conocimiento, al parecer banales, aunque en última instancia críticos para la vida diaria. Este trabajo problematizó aún más el concepto del cuidado y alentó una oleada de posteriores proyectos conceptuales y de investigación (Cancian, Kurz, London, Reviere y Tuominen, 2000). La investigación de Margery DeVault (1991) sobre la preparación de alimentos en el hogar, el análisis de Anne Murcott (1993) sobre las nociones de los alimentos y los hallazgos de Arlie Hochschild y Anne Machung (1989) respecto de que el trabajo doméstico está arraigado

en la economía política de las emociones caseras demostró aún más la dinámica de la producción del conocimiento y del control dentro de relaciones de género en el ámbito doméstico.

Por tanto, las complejidades emergentes alejaron la investigación feminista de las justas críticas de las disciplinas académicas (J. Stacey y Thorne, 1985, 1996), las instituciones sociales y la falta de atención —o la mala atención— a las vidas y las experiencias de las mujeres y la condujeron al debate y al análisis de temas epistemológicos críticos.<sup>5</sup> Los investigadores se tornaron más sensibles a las diferencias entre las mujeres, incluso dentro del mismo grupo, y a las preocupaciones acerca de las características propias del investigador. A medida que el concepto universalizado de «mujer» o «mujeres» desaparecía, surgió la comprensión de que las identidades y las subjetividades múltiples se construyen en contextos históricos y sociales particulares (Ferguson, 1993).

<sup>5</sup> Este cambio ha evocado comentarios preocupados respecto de que las investigadoras feministas se han alejado de las agendas políticas de una época anterior, interesadas en comprender y aliviar la opresión de las mujeres, y se han dedicado a las descripciones de las vidas de las mujeres o a cuestiones epistemológicas arcanas (Glucksman, 1994, pág. 150; L. Kelly, Burton y Regan, 1994, pág. 28). Es claro que el interés generalizado en las cuestiones epistemológicas florece entre aquellos que buscan comprender, mejorar o desestabilizar los enfoques feministas, pero hay abundantes trabajos orientados a la intervención y al cambio en numerosos frentes. El estudio participativo de Patti Lather y Chris Smithies (1997) con mujeres con VIH positivo combina los enfoques posestructurales con una clara agenda para la reforma; la indagación etnográfica sobre la vida de mujeres jóvenes sin hogar realizada por Rachel Pfeffer (1997) se concentra en las posibilidades programáticas; y la investigación con grupos focales orientados hacia las políticas conducida por Diana Taylor y Katherine Dower (1995) con mujeres de la comunidad de San Francisco detalla las preocupaciones de éstas. Olesen, Taylor, Ruzek y Clarke (1997) revisan en forma exhaustiva la investigación feminista orientada a mejorar la salud de las mujeres, y las investigadoras feministas cualitativas analizan cuestiones difíciles al investigar la violencia sexual contra las mujeres; por ejemplo, el acoso sexual de la investigadora (Huff, 1997), la investigación transracial (Huisman, 1997) y el manejo de las emociones propias y las de otros (Mattley, 1997). Adele Clarke y yo sostenemos que «las construcciones discursivas y las prácticas significantes pueden ser manejadas como constitutivas y no como determinativas» (1999a, pág. 13). Sally Kenny y Helen Kinsella (1997) detallan las consecuencias políticas y de reforma de la teoría del punto de vista. Además, una cantidad de publicaciones periódicas (*Qualitative Research in Health Care, Qualitative Studies in Education, Feminism and Psychology, Western Journal of Nursing Research, Journal of Social Issues, Sociology of Health and Illness, Qualitative Inquiry, Qualitative Sociology, Journal of Contemporary Ethnography, Feminist Studies, Feminist Review, Gender & Society, y Social Problems*) publican investigaciones orientadas hacia la reforma cualitativa feminista. Sin embargo, aquí como en otras partes, las restricciones de espacio en cuanto a la longitud de los ensayos (25 páginas a doble espacio) hacen que resulte difícil construir un argumento y una postura en cuanto a la reforma, dada la necesidad de detalles en la presentación de informes cualitativos.

## Corrientes que contribuyen a las complejidades y las sostienen

Las principales corrientes que continúan sustentando las complejidades en la investigación feminista incluyen el trabajo realizado por grupos específicos de mujeres (mujeres de color, mujeres homosexuales y lesbianas/*queer* y mujeres discapacitadas) y acerca de ellas, y los enfoques al estudio de las mujeres (teoría poscolonial, de la globalización, del punto de vista, teoría posmoderna y teoría deconstructiva). Éstas no son siempre discretas ya que, por ejemplo, las investigadoras que son de color pueden utilizar la teoría del punto de vista, como se observa en otras partes.

### *Escritos realizados por mujeres de color*

Más allá de los análisis esclarecedores citados antes, otros trabajos realizados por mujeres de color moldearon, en forma significativa, los nuevos entendimientos que desplazaron las opiniones asumidas de las mujeres de color y revelaron el grado en que la condición de blanco puede ser un factor al crear la «otredad», por ejemplo, la condición de asiático en Gran Bretaña (Puar, 1996). Aparte de la tarea crítica de la diferenciación, hay un mayor reconocimiento de la interacción de la raza, la clase y el género al configurar la opresión de las mujeres, y las ventajas de las mujeres blancas se expone en los escritos de Maxine Baca Zinn (1982), Patricia Hill Collins (1986), Aida Hurtado (1989), A. M. Garda (1989) y la investigación de Patricia Zavella sobre las trabajadoras mexicano-estadounidenses en fábricas de conservas (1987) y de Elaine Bell Kaplan sobre las madres negras adolescentes (1997). Como observó Yen Le Espiritu: «El racismo no sólo afecta a la gente de color, sino que organiza y da forma a las experiencias de todas las mujeres» (comunicación personal, 15 de septiembre de 2003). Al mismo tiempo, el escrito y el trabajo experimentales (1987) de Gloria Anzaldúa pusieron en primer plano la conceptualización de las fronteras, el cruce de las fronteras y la fluidez en las vidas de las mujeres –familiar, nacional, sexual e internacional– añadiendo otras dimensiones y complejidades. El reconocimiento de la importancia de las fronteras y la fluidez, aunque de un modo muy diferente, emergió de las investigadoras feministas que trabajaban con las mujeres y la inmigración (Espin, 1995; Hondagneu-Sotelo, 2001). Sin embargo, las académicas feministas Vanessa Bing y P. T. Reid (1996) nos advirtieron acerca de la aplicación incorrecta del conocimiento feminista blanco, aviso del cual se hizo eco la académica jurídica Kimberly Crenshaw (1992) en su análisis de la apropiación feminista blanca de las audiencias de Clarence Thomas de 1991.

En simultaneidad con estos acontecimientos, ha habido investigaciones críticas que problematizan no sólo la construcción de las mujeres de color en relación con la condición de blanco, sino esta condición misma. El estudio basado en entrevistas de Ruth Frankenberg (1994) hace que la condición de ser blanco pase de ser un asunto privilegiado, asumido y anónimo a uno crítico que debe plantearse entre todos los participantes del estudio. Al notar que la «condición de blanco» es la condición «natural», Aida Hurtado y Abigail J. Stewart (1997, págs. 309-310) solicitan que se realicen estudios de la condición de blanco desde el punto de vista de la gente de color a fin de encontrar lo que denominan una presencia crítica, contrahegemónica en la investigación. Al tratar con la esclarecedora condición de blanco y la existencia de una línea de color global, Chandra Talpade Mohanty (2003) urgió a las feministas a considerar los temas de poder, igualdad y justicia en formas que aborden el contexto y el reconocimiento de las cuestiones de la historia y la experiencia.

### *Pensamiento feminista poscolonial*

Si las críticas de una condición absoluta de blanco en la investigación feminista en las sociedades occidentales e industrializadas comenzó a desestabilizar los marcos de investigación feminista, la poderosa y sofisticada investigación y el pensamiento feminista de las teóricas poscoloniales modificaron más las bases de la investigación feminista respecto de la «mujer» y las «mujeres», las definiciones del feminismo mismo y las construcciones de color (Mohanty, 2003). El feminismo, sostenían estas teóricas, adopta muchas formas diferentes dependiendo del contexto de nacionalismo contemporáneo (Heng, 1997). Preocupadas acerca de los efectos ingratos de la «imputación de otredad» (definición ingrata y opresiva de las personas con quienes se lleva a cabo la investigación), sostenían que los modelos feministas occidentales eran inadecuados para pensar acerca de la investigación con mujeres en lugares poscoloniales (Kirby, 1991, pág. 398). Las feministas poscoloniales originaron preguntas incisivas, como el cuestionamiento de Gayatri Chakravorty Spivak (1988) respecto de si los subordinados pueden hablar o son silenciados para siempre en virtud de la representación dentro del pensamiento de la elite. (Véase también Mohanty, 1988.) También preguntaron acerca de si las mujeres del Tercer Mundo o, de hecho, todas las mujeres podían conceptualizarse como subjetividades unificadas fácilmente ubicadas en la categoría de «mujer». Inspirándose en su experiencia como cineasta, Trinh T. Minh-ha (1989, 1992) expresó un marco fluido de la mujer (como otra y no otra) y debilitó el trabajo mismo de la investigación etnográfica

al reducir el concepto de mujer, las suposiciones de la subjetividad y la objetividad y la utilidad de la entrevista. Esta bibliografía también señaló temas en la globalización.

### *Globalización*

Las exploraciones de las teóricas y las investigadoras feministas sobre el avance internacional del capital, los cambiantes mercados laborales y el reclutamiento que en ellos tiene lugar, han puesto en primer plano las consecuencias de estos amplios procesos políticos y económicos para las mujeres en contextos sumamente divergentes (Barndt, 2002; R. M. Kelly, Bayes, Hawkesworth y Young, 2001; Kofman, Phizacklea, Raghuran y Sales, 2001; Marchand y Runyan, 2000; véase también la edición completa de *Signs*, vol. 26, n° 4, 2001) y expandió el alcance de la investigación cualitativa feminista. Las feministas complican las opiniones homogéneas de la globalización, que no está «unificada y no es contradictoria, una acumulación inevitable sobre una base mundial o determinada sólo por las poderosas instituciones económicas» (Bergeron, 2001, pág. 996), aunque con muchas contradicciones (Naples, 2002) y el potencial para producir subjetividades múltiples (véanse, también, Fernandez-Kelly y Wolf, 2001; C. Freeman, 2001; Runyan y Marchand, 2000; Young, 2001). Esta complicada maniobra ha conducido a una investigación que refleja opiniones divergentes respecto de dos asuntos críticos: a) la interacción del dominio del Estado y estas fuerzas económicas en las vidas de las mujeres y su aprobación por parte de ellas o su potencial resistencia y b) la producción de nuevas oportunidades y/o la continuación de las antiguas opresiones. La investigación de Rhacel Parrena (2001) respecto de las empleadas domésticas filipinas encuentra actos de resistencia en la vida diaria, pero éstos no intervinieron contra los procesos estructurales. El análisis de Millie Thayer (2001) sobre las mujeres brasileñas rurales muestra que el movimiento local de las mujeres se basó en sus propios recursos para ejercer el poder, defender la autonomía del movimiento y negociar el acceso a los recursos. Estos estudios y otros (Constable, 1997; Guevarra, 2003) amplían los recursos de las investigadoras cualitativas feministas, dado que requieren métodos múltiples (etnografía, entrevistas, análisis de documentos). Asimismo, invocan cuestiones polémicas encontradas en otras partes del trabajo cualitativo feminista: la eficacia del pensamiento posmoderno (Lacsamana, 1999); el riesgo de reproducir los conceptos eurocéntricos del feminismo (Grewal y Caplen, 1994; Kempadoo, 2001; Rudy, 2000; Shohat, 2001); las tensiones teóricas entre los individuos locales y la economía política del trabajo (Lacs-

mana, 1999); y, en particular, en la investigación del tráfico de sexo, cuestiones de agencia femenina (Doezema, 2000; Ho, 2000; Hanochi, 2001) y las condiciones de trabajo (Gulcur e Ilkcaracan, 2002; Poudel y Carryer, 2000; Pyle, 2001).

### *Investigación lesbiana*

En la investigación que en poco tiempo echó al olvido las críticas de Stanley y Wise (1990, págs. 29-34) respecto de que se había prestado poca atención a las lesbianas, las académicas feministas revirtieron los marcos teóricos y de investigación saturados con estigmas que, en esencia, habían tornado a las lesbianas en invisibles y, en tanto visibles, en despreciables. Aquí, como ha señalado Yen Le Espiritu, resulta útil diferenciar los estudios que se concentran en la sexualidad como objeto de estudio de aquellos que hacen que la sexualidad sea un concepto central (comunicación personal, 15 de septiembre de 2003). El primer tipo de investigación puso fin a una visión homogénea de las lesbianas: la etnografía de Susan Krieger (1983) de una comunidad lesbiana; el análisis de Patricia Stevens y Joanne Hall (1991) sobre cómo la medicina ha definido con mala intención el lesbianismo; el estudio de Kath Weston (1991) de las relaciones familiares lesbianas; la investigación de Ellen Lewin (1993) sobre madres lesbianas, que muestra la incomparable importancia de la identidad maternal respecto de la sexual; y la teoría de Jennifer Terry (1994) en cuanto a la historiografía «desviada». Otros trabajos (Anzaldúa, 1987, 1990; Kennedy y Davis, 1993; Lewin, 1996) diferenciaron aún más estas opiniones revelando cuestiones de raza y de clase dentro de los círculos lesbianos y las bases múltiples de identidad lesbiana. El trabajo de Jacqui Alexander (véase Alexander y Mohanty, 1997) pertenece a la segunda categoría, puesto que conceptualiza la sexualidad como fundamental para la desigualdad del género y como un destacado marcador de la otredad que ha sido central en las ideologías racistas y coloniales.

El significado mismo de género también fue sujeto de una incisiva revisión crítica por parte de Judith Butler (1990, 1993), cuyo análisis filosófico para algunos feministas evocó temas contenidos en una previa declaración sociológica de Candace West y Don Zimmerman (1987). En ambos casos, aunque debido a razones teóricas diferentes, estos académicos destacaron la identidad sexual como performativa y no como dada o atribuida socialmente y, por tanto, menoscabaron un concepto dualista del género que había moldeado el pensamiento feminista durante décadas.

El término «*queer*» ha sido usado como sinónimo de identidad homosexual y también para cuestionar las normas en torno al matri-

monio heterosexual. La emergencia del término «teoría *queer*», que se refiere a los hombres y mujeres gay que se niegan a asimilarse en la cultura gay o en la cultura heterosexual opresiva, también ha sido utilizado, en general, como término encubierto para los estudios gays y lesbianos. Además, se refiere a una postura política más precisa (Lewin, 1996, págs. 6-9). La investigación de Ellen Lewin (1998) sobre los matrimonios gays y lesbianos muestra cómo esas ceremonias reflejan en forma simultánea la adaptación y la subversión. Esta postura de resistencia conlleva implicancias conceptuales que influyen de modo directo en la investigación feminista y que requieren el reconocimiento de los complejos aportes de la raza y la clase (J. Butler, 1994) a las diversas expresiones de identidad, siempre en formación y siempre lábiles. Se cuestiona la estabilidad de las categorías mismas de «hombre» y de «mujer», como señalan Leila Rupp y Verta Taylor en su estudio de los *drag queens* (2003).

### *Mujeres discapacitadas*

El reconocimiento de las diferencias entre las mujeres también surgió con el movimiento de los derechos de los discapacitados y con publicaciones de mujeres feministas que, también, eran discapacitadas. Las mujeres discapacitadas «socialmente devaluadas, excluidas del campo de juego en cuanto a mujeres e invisibles» (Gill, 1997, pág. 96) fueron, en esencia, despersonalizadas y privadas del género, incluso a veces, lamentablemente, dentro de círculos feministas (Lubelska y Mathews, 1997, pág. 135). A. Asch y Michelle Fine, al analizar la emergencia de las mujeres discapacitadas como tema problemático para las feministas, señalaron que incluso la investigación compasiva sobre las mujeres con discapacidades tendía a pasar por alto sus múltiples estados y a verlas sólo en términos de su discapacidad (1992, pág. 142, véase también, J. Morris, 1995).

### *Investigación del punto de vista*

Basándose en un conjunto de posturas teóricas algo relacionadas de académicas feministas de varias disciplinas, la investigación del punto de vista (mucho de lo observado antes puede categorizarse de esta manera) estudió la crítica feminista sobre la ausencia de mujeres o sobre las mujeres marginadas en los relatos de la investigación, y colocó en primer plano el conocimiento de las mujeres como emergente de las experiencias situadas de éstas (Harding, 1987, pág. 184). Donna Haraway, cuyo influyente trabajo en la historia de la ciencia apuntaló

el pensamiento del punto de vista, lo resumió de modo correcto: «los puntos de vista son logros cognitivos-emocionales-políticos construidos a partir de la experiencia social-histórica-corporal situada: siempre constituida mediante prácticas atestadas, no inocentes, discursivas, materiales y colectivas» (1997, pág. 304, n° 32).<sup>6</sup> La investigación y los escritos realizados por la socióloga Dorothy Smith, la socióloga Patricia Hill Collins, la científica política Nancy Hartsock y la filósofa Sandra Harding disolvieron el concepto de mujer esencializada y universal que sería reemplazado por las ideas de una mujer situada con experiencia y conocimientos específicos de su lugar en la división material de trabajo y los sistemas de estratificación racial.

Ello implica que las afirmaciones del conocimiento están socialmente contextualizadas y que algunas situaciones sociales, en especial aquellas que se encuentra en la parte inferior de las jerarquías sociales y económicas, son mejores que otras como puntos de partida para buscar el conocimiento no sólo acerca de esas mujeres en particular, sino que también de otras. (Esto *no* supone que la vida propia o el grupo de la investigadora sean el mejor punto de partida, ni tampoco sostiene la postura relativista de que todas las situaciones sociales tienen el mismo valor para los proyectos relacionados con el conocimiento.) Aunque se las ha agrupado bajo el rótulo de «punto de vista», las teóricas del punto de vista no son, de ningún modo, idénticas, y en sus versiones diferentes ofrecen enfoques divergentes para las investigadoras cualitativas (Harding, 1997, pág. 389). Vale la pena revisar a estas teóricas a la vez que se reconoce la inevitable violencia inflingida al sutil pensamiento en una revisión tan breve. (Véanse Naples, 2003; págs. 37-88; Ramazanoglu con Holland, 2002, págs. 60-69 y Weeks, 1998, págs. 3-11 donde encontrará útiles resúmenes de las teóricas del punto de vista, sus críticas y malas interpretaciones.)

Dorothy Smith se concentra en los puntos de vista de las mujeres y conceptualiza el mundo diario como problemático —es decir, que es creado, configurado y conocido en forma continua por las mujeres que lo habitan— y su organización, que es moldeada por factores materiales externos o relaciones mediadas por el texto (1987, pág. 91). Por tanto, las «actividades de todos los días y de todas las noches» de las vidas de las mujeres son centrales. A fin de comprender ese mundo, la investigadora no debe objetivar a la mujer, como se haría en forma habitual en sociología, que divide al sujeto y al objeto, al investigador y al participante. La investigadora debe poder «trabajar de modo muy diferente de lo que puede hacer con estrategias sociológicas establecidas de pen-

<sup>6</sup> El trabajo de académicas feministas especialistas en derecho (Ashe, 1988; Bartlett, 1990; Fry, 1992; MacKinnon, 1983; Matsuda, 1992, 1996; P. J. Williams, 1991) también se encuadra dentro de este género.

samiento e indagación» (D. Smith, 1992, pág. 96) que no están fuera de las relaciones de poder. Ello requiere un alto nivel de reflexividad por parte de la investigadora y un reconocimiento de cómo las sociólogas feministas «participan como sujetos en las relaciones de poder» (pág. 96). El trabajo de Smith con Alison Griffith (véase D. Smith, 1987) revela cómo ella y su colega encontraron, en sus propios análisis, los efectos del discurso estadounidense sobre la maternidad en las décadas del veinte y del treinta (D. Smith, 1992, pág. 97). Smith misma (en imprenta) ha explicado en detalle la etnografía institucional, como se llama este enfoque, como un método de investigación. Un creciente grupo de investigadoras aún está utilizando y desarrollando sus ideas de etnografía institucional (M. Campbell, 1998, 2002; M. Campbell y Gregor, 2002; M. Campbell y Manicom, 1995). Intentan descubrir cómo ocurren las relaciones mediadas por el texto y se sostienen en ámbitos institucionales, tejiendo, de ese modo, un lazo importante entre el clásico problema de cuestiones micro y macro (D. Smith, 1997).

Patricia Hill Collins (1990) basa su expresión del punto de vista de las mujeres negras en las circunstancias materiales y la situación política de dichas mujeres. Desde el punto de vista metodológico, ello requiere «una epistemología alternativa cuyos «criterios para el conocimiento substanciado» y «adecuación metodológica» sean compatible con las experiencias y la conciencia de las mujeres Negras» (O'Leary, 1997, pág. 62). Los escritos de Collins y los de bell hooks (1984, 1990) llevaron el pensamiento y la investigación feministas en dirección a un conocimiento más particularizado y lejos de cualquier sentido de lo universal. Collins se niega a abandonar los puntos de vista situados y vincula el punto de vista de las mujeres negras con la interseccionalidad, «la capacidad del fenómeno social, raza, clase y género de construirse mutuamente» (1998a, pág. 205), pero *siempre* dentro de la sutil consideración por el poder y las relaciones estructurales (1998a, págs. 201-228). Esto amplía en forma sustancial la teoría del punto de vista. El hecho de pensar a través de esa complejidad es, tal como ella reconoce, una «tarea intimidante» (1998a, pág. 225) y realizar una investigación cualitativa dentro de ese marco es, asimismo, intimidante. No obstante, aceptar la nueva comprensión de la complejidad social –y los escenarios de las relaciones de poder– resulta vital para la tarea de elaborar el pensamiento feminista negro como teoría social crítica y nuevas formas de pragmatismo visionario (1998a, pág. 228).

Sandra Harding, filósofa, reconoció en forma temprana tres tipos de investigación feminista, que denominó «epistemologías transicionales» (1987, pág. 186). Las preocupaciones de Harding sobre la modernidad y la ciencia en general, y las cuestiones de la ciencia en el feminismo, la condujeron a basarlos en cómo esos modos de investigación se relacionan con la ciencia tradicional y el problema de la objeti-

vidad. (a) El *empirismo feminista* es de dos tipos: en primer lugar, «el empirismo feminista espontáneo» (rigurosa adhesión a las normas y los estándares de investigación existentes), y en segundo, según Helen Longino (1990) «el empirismo contextual» (reconocimiento de la influencia de los valores y los intereses sociales en la ciencia) (Harding, 1993, pág. 53). (b) La *teoría del punto de vista* «sostiene que todos los intentos de conocimiento se sitúan socialmente y que algunos de estos escenarios sociales objetivos son mejores que otros para los proyectos relacionados con el conocimiento» (Harding, 1993, pág. 56). (c) Las *teorías posmodernas* anulan la posibilidad de una ciencia feminista en favor de las muchas y múltiples historias que cuentan las mujeres acerca del conocimiento que poseen (Harding, 1987, pág. 188). Estos son modos aún útiles de considerar los diferentes estilos de trabajo cualitativo feminista, pero muchos proyectos incluyen elementos de varios o de los tres, dado que las investigadoras feministas utilizan, en forma creativa, elementos de múltiples estilos en su búsqueda «para escapar de las limitaciones perjudiciales de las relaciones sociales dominantes y de sus esquemas» (Harding, 1990, pág. 101).

Aquí está en disputa la forma misma de la ciencia y si «toda la ciencia y la epistemología posibles [...] deben poder abarcarse dentro de las formas modernas, androcéntricas, occidentales y burguesas» (Harding, 1990, pág. 99). Harding sostiene que otras formas de ciencia son posibles y probables. Sus preocupaciones con la investigación feminista como actividad científica y el intento de generar «historias menos falsas» la impulsaron a rechazar basarse en los procesos gobernados, con estrictez, por las reglas metodológicas y a afirmar que los investigadores examinan con ojo crítico sus propios compromisos personales e históricos con los que construyen su trabajo (1993, págs. 70-71). Señala la diferencia crítica entre el relativismo sociológico, cultural e histórico (escuchar con atención las opiniones de los demás) y el relativismo juicioso (abandonar toda argumentación para decidir entre los diferentes sistemas de creencias y sus orígenes sociales). Su solución es una postura de «fuerte objetividad» (1991).<sup>7</sup> La fuerte objetividad contrasta de modo claro con la objetividad libre de valores y postula la interacción del investigador y el participante. Su contribución a la

<sup>7</sup> Yvonna Lincoln, en una comunicación personal, me ha recordado que el relativismo «se extiende a lo largo de un continuo» que oscila entre los relativistas radicales que creen que «todo vale» y aquellos que rechazan los estándares absolutos para evaluar relatos, pero que sostienen que se deberían formular estándares en contextos específicos, y estos estándares deberían incorporar las ideas de las participantes de las cuales el relato representa un conocimiento útil. Este último supuesto no descarta ninguna noción de calidad, sino que sirve como forma de evitar utilizar los «estándares científicos» en contextos donde «actúan en formas opresivas, incapacitantes o cargadas de poder».

«fuerte objetividad» se analiza en mayor detalle más adelante en este capítulo, bajo las cuestiones de validez.

Clave para la formulación marxista de Nancy Hartsock sobre la teoría del punto de vista es su opinión de que las circunstancias de las mujeres en el orden material les ofrecen experiencias que generan un conocimiento particular y privilegiado que reflejan su opresión y su resistencia (1983, 1985). Al igual que el proletariado en la teoría marxista, sus conocimientos les brindan una base para la crítica dominación y para la acción política (Hartsock, 1997b, pág. 98). Esto no supone que dicho conocimiento sea esencial de forma innata o que todas las mujeres tengan las mismas experiencias o, de hecho, el mismo conocimiento. En cambio, Hartsock expresa la posibilidad de una «multiplicidad concreta» de perspectivas (1990, pág. 171). Cada una de éstas constituye un mundo diferente, y cada una representa una influencia de poder diferencial, una consideración que distingue la teoría del punto de vista del empirismo feminista (Hundleby, 1997, pág. 41). Dicho conocimiento no es meramente individual, sino que deriva de la «interacción de la gente y los grupos entre sí» y siempre es transicional (Hundleby, 1997, pág. 36). Como observó Hartsock «los sujetos que importan no son los sujetos individuales, sino los sujetos colectivos o los grupos» (1997a, pág. 371).

Las teorías del punto de vista y sus consecuencias para la investigación cualitativa feminista han recibido críticas. Algunos se inquietaban porque las teorías del punto de vista contenían riesgos de relativismo (Harding, 1987, pág. 187), eran en exceso simplistas (Hawkesworth, 1989) y planteaban cuestiones en cuanto a la validez (Ramazanoglu, 1989). Surgieron críticas acerca del potencial del esencialismo (Lemert, 1992, pág. 69), el descuido de las tradiciones del conocimiento entre mujeres de color (Collins, 1992), los problemas de evaluar los relatos desde diferentes perspectivas (Hekman, 1997b, pág. 355; Longino, 1993, pág. 104; Maynard, 1994b; Welton, 1997, pág. 21), las preguntas acerca de comprender las identidades fragmentadas (Lemert, 1992, pág. 68) y la base potencialmente insostenible de la experiencia como punto de partida para la investigación si está mediada, en forma continua, por el deseo inconsciente, y construida a partir de él (Clough, 1993a). Otros han sostenido que la teoría *queer*, con sus elementos desestabilizadores, menoscabó la posibilidad del pensamiento del punto de vista que, en su opinión, presumía la réplica de las categorías heterosexuales (Clough, 1994, pág. 144).

Por su parte, las teóricas del punto de vista no han permanecido en silencio. El fuerte intercambio de Dorothy Smith con Patricia Clough destacó la centralidad de la experiencia, el lugar del deseo y la primacía del texto (Clough, 1993a, pág. 169; Clough, 1993b; Smith, 1993). Clough sostenía que Smith no había ido lo suficientemente lejos

en la sociología deconstructiva como discurso dominante de la experiencia, punto que Smith rechazó, afirmando que la opinión de Clough está, manifiestamente, orientada al texto y descuida la experiencia. La revisión crítica de la teoría del punto de vista de Susan Hekman (1997a, 1997b) abordó temas referidos a si el conocimiento de las mujeres es privilegiado y a cómo pueden resolverse los alegatos de verdad. Las respuestas de Dorothy Smith (1997), Patricia Hill Collins (1997), Nancy Hartsock (1997a) y Sandra Harding (1997) muestran con claridad que las teorías del punto de vista han sido revisadas y se revisan en forma continua (Harding, 1997, pág. 389). Las investigadoras cualitativas feministas que piensan acerca de utilizar las teorías del punto de vista en sus trabajos deben leer con atención a estas teóricas y a sus últimas versiones si han de evitar la mala interpretación y si han de explorar nuevas conexiones entre las teorías del punto de vista y el posmodernismo (Hirschman, 1997). De hecho, Sandra Harding ha observado que «los enfoques posestructurales han resultado en especial útiles al permitir a las teorías del punto de vista examinar, en forma sistemática, las pluralidades de las relaciones de poder con un ojo crítico, del tipo indicado en el análisis previo sobre el género configurado por la clase, la raza y otras fuerzas culturales históricas, y cómo se diseminan a través de «discursos» tanto estructurales como simbólicos» (1996, pág. 51). Patricia Hill Collins, mientras advierte acerca de los efectos corrosivos del pensamiento posmoderno y deconstructivo para la autoridad de grupo de las mujeres negras y, por tanto, la acción social (1998b, pág. 143), también señala como útiles las poderosas herramientas analíticas del posmodernismo para cuestionar los discursos dominantes y las reglas mismas de juego (1998b, pág. 154).<sup>8</sup> Nancy Naples aboga por un enfoque multidimensional a la investigación del punto de vista que reconozca tanto los aspectos incorporados de la teoría del punto de vista y la multiplicidad de perspectivas que logran los investigadores y los participantes en los dinámicos ámbitos sociales y políticos (2003, págs. 197-198).

Estas controversias no muestran signos de aplacarse (véase el intercambio entre Walby, 2001a, 2001b, Sprague, 2001 y Harding, 2001). Al mismo tiempo, la investigación que usa la teoría del punto de vista es abundante y de gran alcance: la investigación etnográfica en una comunidad de latinos (Eichenberger, 2002), el acoso sexual (Dougherty, 2001), las relaciones de género en las organizaciones (P. Y. Martin, 2001), las gerentes afroamericanas (Forbes, 2001), las

<sup>8</sup> Más allá de los textos originales de los teóricos del punto de vista citados aquí, se pueden encontrar revisiones interpretativas útiles en Denzin (1997), Clough (1998) y Kenney y Kinsella (1997). La síntesis de Harding sobre la cronología de las teorías del punto de vista también es instructiva (1997, pág. 387).

madres con VIH (Tanenberg, 2000), las políticas con repercusiones negativas (Hawkesworth, 1999) y la práctica política de las mujeres (Naples, 1999; Naples y Sachs, 2000).

### *Pensamiento posmoderno y reconstructivo*

Es probable que hubieran surgido complejidades en la investigación cualitativa feminista gracias a cualquiera de los temas analizados aquí, pero múltiples aspectos intelectuales seductores del pensamiento posmoderno y deconstructivo agudizaron las complejidades.<sup>9</sup> De hecho, en diversos grados, el posmodernismo y el deconstruccionismo están presentes en muchos de los temas anteriores, a veces, como la postura central (como en los análisis de Judith Butler o Trinh T. Minh-ha), en ocasiones, anticipando futuras problemáticas (como en la deconstrucción de la condición de blanco de Frankenberg) y, con frecuencia, reflejando tendencias y temas presentados con firmeza por feministas que no están orientadas a estos modos de pensamiento (como en el análisis de Collins del pensamiento feminista negro o la investigación de Lewin sobre las culturas lesbianas).

Preocupadas por el hecho de que es difícil, quizá imposible, producir más que una historia parcial de las vidas de las mujeres en contextos opresivos, las feministas posmodernas consideran que la «verdad» es una ilusión destructiva. Ven el mundo como una serie de historias o de textos que sostienen la integración del poder y la opresión y, de hecho, «nos constituyen como sujetos en un orden determinante» (Hawkesworth, 1989, pág. 549). Las investigadoras feministas de antropología, sociología, historia, ciencias políticas, estudios culturales y estudios sociales de la ciencia así como también de las ramas experimentales de la investigación educativa y de enfermería (véase el periódico australiano *Nursing Inquiry*) se han basado en estas ideas.

Con la impronta de las antecesoras feministas de la deconstrucción y el posmodernismo (feministas francesas como Irigaray y Cixous, y Foucault, Deleuze, Lyotard y Baudrillard), la investigación feminista en los estudios culturales destaca la representación y el texto. Esta

<sup>9</sup> La bibliografía extensa y en ocasiones difícil sobre el deconstruccionismo, el posmodernismo y el feminismo no siempre es tan accesible como debería ser para aquellos que están comenzando a explorar su entendimiento o desean profundizarlo. Algunos trabajos útiles son la edición de *Feminist Studies* de la primavera de 1988 y el análisis perceptivo y uniformemente equilibrado del positivismo y el posmodernismo en la investigación cualitativa realizado por Nicholson (1990, 1997), Hekman (1990), Flax (1987, 1990), Rosenau (1992), Lemert (1997), Charmaz (1995) y el incisivo análisis de Collins (1998b, págs. 114-154) sobre qué significa el posmodernismo para las feministas negras.

área es en particular compleja para las investigadoras feministas, porque algunos académicos también utilizan la teoría marxista de Althusser, la teoría feminista francesa, la crítica literaria (Abel, Christian y Moglen, 1997), el análisis histórico y las opiniones psicoanalíticas (Lacan; no todas las feministas están de acuerdo en la utilidad de Lacan para la investigación feminista; véase Ferguson, 1993, pág. 212, n° 3). En contraste con los estudios feministas marxistas clásicos de las mujeres, el trabajo y la clase social como la investigación de Karen Sacks de los trabajadores de hospitales (1988) y el análisis de las cuestiones de raza y de clase en la profesión de enfermería de Nona Glazer (1991), la investigación feminista materialista considera, en un modo althusseriano, la ideología y su ubicación en la configuración de la subjetividad, el deseo y la autoridad (Clough, 1994, pág. 75). Aquí entra la elusiva y difícil cuestión de cómo se expresa el deseo en los productos culturales, que abarcan desde los relatos etnográficos hasta las películas, o cómo se lo infiere a partir de ellos. Esto confronta a la investigadora cualitativa feminista con preguntas que van más allá del fácil reconocimiento de la intersubjetividad e invoca formas culturales y preguntas más profundas.<sup>10</sup> (Para un análisis materialista feminista de la narrativa, véase Roman, 1992).

Estas investigaciones por lo general asumen la forma del análisis de objetos culturales (películas, etc.) y sus significados (Balsamo, 1993; Clough, 2000; de Lauretis, 1987; Denzin, 1992, pág. 80; M. Morris, 1998). Se incluyen análisis textuales de estos objetos y de los discursos en torno a ellos (Denzin, 1992, pág. 81) y el «estudio de culturas y experiencias vividas que son moldeadas por los significados culturales circulantes en la vida diaria» (Denzin, 1992, pág. 81). Esto anticipa el importante pedido de Valerie Walkerdine (1995) de que se analice la comprensión de los medios de comunicación como el lugar de producción de la subjetividad.

En este punto, se encontrará el voluminoso y sofisticado trabajo feminista en cuanto al género y la ciencia, donde la ciencia, vaca sagrada del Iluminismo, la modernidad y el movimiento contemporáneo, es desmembrada en cuanto cultura y revela sus prácticas, discursos y consecuencias para controlar las vidas de las mujeres (Haraway,

<sup>10</sup> Las investigadoras feministas que esperan la deconstrucción o la semiótica feminista psicoanalítica se niegan a prestar atención a la experiencia (Clough, 1993a, pág. 179). Sostienen que, independientemente de cuán cerca esté la investigadora, la experiencia siempre se crea en el discurso y la textualidad. El texto es central para el análisis incisivo como modo fundamental de crítica social. En este trabajo, el énfasis en el deseo parece referirse a: a) la pasión; b) las contribuciones misteriosas y maliciosas del inconsciente; c) los recursos libidinosos que no han sido extraídos de nosotros por la socialización durante la niñez o la edad adulta, y d) la sexualidad y la política de la vida cultural y sus representaciones.

1991, 1997; E. Martin, 1987, 1999), incluso su salud (Clarke y Olesen, 1999) y para brindar caminos para la resistencia o la intervención. La investigación acerca del estado reproductivo de las mujeres, cuestión central de la investigación cualitativa feminista desde el principio y creadora, durante mucho tiempo, de trabajo influyente (Ginzburg, 1998; Gordon, 1976; Joffe, 1995; Luker, 1984, 1996) se ha desplazado hacia el área del género y de la ciencia (Balsamo, 1993, 1998; Casper, 1998; Hartouni, 1997; Mamo, 2002; Rapp, 1999). Debido a que este trabajo utiliza préstamos interdisciplinarios, no puede clasificarse con facilidad. Los estudios con frecuencia aparecen como híbridos y radicales en términos de su forma, sustancia y contenido como, por ejemplo, en el hábil entrelazamiento de ficción, biología, historia, humor, religión e imágenes visuales de Donna Haraway en su desentrañamiento feminista de las tecnociencias (1997). Estas producciones pueden ser incómodas, desafiantes y subversivas, no sólo para las instituciones dominadas por los hombres, como la ciencia, sino para el feminismo mismo.

Estos estilos de pensamiento continúan agudizando y aumentando las complejidades emergentes: los lugares (género, raza y clase) desde dónde y cómo las «mujeres» son controladas y los modos en que las identidades múltiples y cambiantes y los *selves* que suplantán las nociones previas de una identidad estable (*self*) son creados (Clough, 1998; Ferguson, 1993; Flax, 1990; Fraser, 1997, pág. 381). Pasan de ser marcos binarios a conceptualizaciones fluidas de las experiencias, lugares y espacios de las mujeres (Anzaldúa, 1987; Trinh, 1989, 1992). Este movimiento enfatizó el discurso, la narrativa y el texto, y la escritura experimental de las presentaciones estándar de informes de investigación. El posmodernismo y el deconstruccionismo también cuestionaron, como los teóricos del punto de vista, la incorporación, sin examen previo, por las investigadoras cualitativas feministas de enfoques cualitativos positivistas tradicionales y su adhesión a ellos. Conocidos como empirismo feminista, se pensaba que éstos auspiciaban la agenda feminista, pero en cambio, aseguraban las críticas, sólo repetían estructuras de opresión. La posición posmoderna dio lugar a una preocupación inquietante y ansiosa en cuanto a que las arenas cambiantes de significado, texto, escenario y la continua proliferación de identidades no dejaban terreno para la investigación orientada a la reforma, reforzaban el statu quo, borran el poder estructural y no abordaban los problemas o no representaban un sistema cultural (Benhabib, 1995; Collins, 1998b; Ebert, 1996; Hawkesworth, 1989; Johannsen, 1992; Maschia-Lees, Sharpe y Cohen, 1989; Maynard, 1994a; Ramazanoglu, 1989). Este impacto planteó temas que se analizarán con más detalle en la sección sobre las cuestiones de la investigación cualitativa feminista.

## Consecuencias de las crecientes complejidades

Los escritos de mujeres de color, de teóricas gays/lesbianas/*queer*, de investigadoras poscoloniales y de globalización, de mujeres incapacitadas, de teóricas del punto de visa y de analistas persuadidas de una postura posmoderna se abrieron e invirtieron conceptualizaciones asumidas por la investigación feminista así como también conceptos claves críticos, como la experiencia, la diferencia y el género. En ninguna parte ello se ha perseguido tan incisivamente como en el repensar el tópico de la mujer como participante de la investigación, punto analizado anteriormente, y en la desestabilización del concepto de investigadora feminista como una buscadora omnisciente, unificada, distanciada y libre de contexto del conocimiento objetivado, cuyo género mismo le garantiza el acceso a las vidas y los conocimientos de las mujeres.

La disolución de este supuesto tomó dos direcciones. Una primera dirección llegó con el reconocimiento de que la investigadora, también, tiene atributos, características, una historia, y género, clase, raza y atributos sociales que entran en la interacción de la investigación. Yvonna Lincoln lo capturó en su comentario acerca de que «no somos personas únicas, sino una multitud de posibilidades, cualquiera de las cuales podría revelarse en una situación de campo específica» (1997, pág. 42). No obstante, estas posibilidades no son elementos estáticos; son, en cambio, reflejos de las intersecciones de las estructuras y las prácticas. En este estilo, tomando préstamos de los estudios culturales, Ruth Frankenberg y Lata Mani formularon un enfoque conjeturalista que «con firmeza centra el análisis de la formación del sujeto y la práctica cultural dentro de matrices de dominación y de subordinación» y que «sostiene que existe una relación efectiva, aunque no determinante, entre los sujetos y sus historias, una relación que es compleja, cambiante y que no es “libre”» (1993, pág. 306). Aunque escribieron en un estilo poscolonial y deconstruccionista, su conceptualización de un enfoque conjeturalista aún puede ser aplicado a la dinámica de la investigación feminista donde se encuentre, dado que reconoce que tanto la investigadora como el participante están posicionados y están siendo posicionados en virtud de la historia y del contexto.

Una cantidad de investigadoras feministas ha descrito la dinámica del conjeturalismo en su trabajo: poniendo en primer lugar su propia trayectoria desde la clase trabajadora hasta investigadora de clase media, Diane Reay (1996a) reflexionó sobre la clase en su análisis sobre la participación de las madres en la escolaridad primaria de sus hijos; el trabajo de Ann Phoenix (1994) sobre las identidades sociales de los jóvenes demostró que la suposición asumida de que emparentar la raza y el género de los entrevistados es demasiado simplista; y

Catherine Kohler Riessman (1987) señaló cómo las diferencias étnicas y de clase predominan sobre el género en cuanto a lograr acuerdos en las entrevistas. Varias investigadoras estudiaron los problemas que planteaban sus opiniones feministas en su investigación: D. Millen (1997) examinó los posibles problemas cuando las investigadoras feministas trabajan con mujeres que no simpatizan con el feminismo, y el estudio de Denise Cuthbert (2000) sobre mujeres no aborígenes que adoptaron a niños aborígenes requirió un cambio de la metodología feminista. (En un estilo relacionado, véase también Andrews, 2002; Gaskell y Eichler, 2001).

Una segunda dirección reconoció el impacto de la investigación en la investigadora feminista a la luz de las múltiples posiciones, *selves* e identidades en juego presentes en el proceso de investigación. La subjetividad de la investigadora, así como la de la persona investigada, se tornó prioritaria, indicio de los difusos límites fenomenológicos y epistemológicos entre la investigadora y la investigada. Esto no pasó inadvertido entre las investigadoras más tradicionales, quienes se preocuparon porque el énfasis en la subjetividad se acerca «demasiado... a una eliminación total de la validación intersubjetiva de la descripción y la explicación» (Komarovsky, 1988, pág. 592; 1991). Esta cuestión provocó, en forma directa, preguntas acerca de la objetividad, «validez y confiabilidad», y la naturaleza del texto y las voces en él, que se analizarán en breve. A pesar de estos recelos, las feministas comenzaron a publicar trabajos provocadores e incluso influyentes que reflejaban el desdibujamiento de estos límites: el análisis de Ruth Behar (1993) sobre la vida de su entrevistada mexicana y de la propia atravesada múltiples fronteras nacionales, disciplinarias y personales, así como también lo hace el conmovedor relato de Carolyn Ellis (1995) de una enfermedad terminal y el trabajo de Patti Lather (Lather y Smithies, 1997) con mujeres con VIH positivo.

Estas consideraciones sobre la parte que desempeña la investigadora en la investigación también dieron lugar a una multitud de influyentes reflexiones que repensaron la importante cuestión de si el hecho de «pertenecer» otorgaba a las investigadoras feministas acceso a un conocimiento interno, supuesto que coincidió con la importante conceptualización de Patricia Hill Collins de «pertenecer/no pertenecer» (1986): el descubrimiento de Patricia Zavella (1996) de que sus antecedentes mexicanos no bastaban para estudiar a las mujeres mexicanas que trabajaban en fábricas; el análisis de Ellen Lewin (1993) de madres lesbianas mostró la insuperable importancia de la maternidad por encima de la orientación sexual; Kirin Narayan (1997) preguntó cuán nativo es un antropólogo «nativo», Dorinne Kondo (1990) informó sobre experiencias inesperadas y, a veces, desestabilizadoras al realizar el trabajo de campo en el Japón respecto de su identidad

japonesa, y Brackette Williams (1996) encontró que el parentesco y la identidad racial afectaban su investigación con afroamericanos mayores. Estos documentos y otros, como el relato de Aihwa Ong (1995) del trabajo realizado con mujeres chinas inmigrantes y la investigación de Nancy Naples (1996) con mujeres de Iowa, problematizaron la idea de que una investigadora feminista que compartiera algunos atributos de trasfondo cultural tendría acceso total, debido a ese trasfondo, al conocimiento de las mujeres de esa cultura. Asimismo, sacudieron la suposición oculta de que el conocimiento de quien «pertenece» es unificado, estable e invariable, y el criterio acerca de que las posturas de quien pertenece/no pertenece son fijas e inmodificables (Naples, 2003, pág. 40). El informe de Kath Weston sobre sus luchas con estas cuestiones resume los problemas: «un único cuerpo no puede servir de puente para esa división mítica entre pertenecer y no pertenecer, la investigadora y la investigada. No soy ninguna de las dos, de ninguna manera simple y, sin embargo, soy ambas» (1996, pág. 275).

Si el juego de crecientes complejidades desestabilizó las opiniones, otrora seguras, de la investigadora y de aquellas con quienes se realiza la investigación, también provocó el examen crítico de conceptos que, en otros tiempos, se daban por sentados. Aunque las investigadoras cualitativas feministas que trabajan dentro de los marcos empirista y del punto de vista aún dan prioridad clave a los informes de la experiencia de las mujeres, hay un reciente reconocimiento respecto de que el solo hecho de concentrarse en estos informes no da cuenta de cómo surgió esa «experiencia» (Morawski, 1990; Scott, 1991) ni de las características de las circunstancias materiales, históricas y sociales. Uno de los problemas de tomar la experiencia sin ningún tipo de problema es que la investigación, incluso la investigación del punto de vista, aunque es menos propensa a este problema, repite, en vez de criticar, los sistemas opresivos y conlleva una nota de esencialismo. La experiencia personal no autoautentica la pretensión de conocimiento (O'Leary, 1997, pág. 47), punto que los posmodernistas plantean al señalar el riesgo del esencialismo en la dependencia irreflexiva de la experiencia. La historiadora Joan Scott comenta: «La experiencia ya es una interpretación y, a la vez, necesita una interpretación» (1991, pág. 779).

La investigación feminista en sociología y antropología analiza las representaciones de la experiencia y las condiciones materiales, sociales, económicas o de género de las mujeres que articulan la experiencia: la investigación de Arlie Hochschild (1983) acerca de cómo las aeromozas controlan las emociones (1983), el examen de Nona Glazer (1997) sobre el racismo y el clasismo en la enfermería profesional, la exploración de Nancy Scheper-Hughes (1992) de la maternidad y la pobreza en el noreste del Brasil, y el estudio etnográfico de Jennifer Pierce (1995) de cómo las asistentes jurídicas participan en la pro-

ducción de su opresión en los estudios jurídicos. El análisis de la historiadora Linda Kerber (1998) sobre las obligaciones jurídicas de las mujeres y sus derechos también puede encasillarse en esta categoría.

El reconocimiento de la diferencia, movimiento conceptual que alejó a las pensadoras e investigadoras feministas de la perspectiva de una identidad ginocéntrica compartida, salió a la luz en la dinámica de las tendencias recién analizadas, aunque enseguida dio lugar a preocupaciones acerca de la naturaleza casi inexpugnable del concepto y de si su uso condujo a una «imputación de otredad» androcéntrica o imperialista (Felski, 1997; hooks, 1990). Al abogar por el uso de conceptos tales como hibridez, creolización y mestizaje, Rita Felski (1997) sostiene que estas metáforas «no sólo reconocen las diferencias dentro del sujeto, quebrando y complicando las nociones holísticas de identidad, sino que también abordan las conexiones entre los sujetos al reconocer las afiliaciones, la polinización cruzada, los ecos y las repeticiones, desbancando, de este modo, la diferencia de una posición de privilegio absoluto» (pág. 12).

La teórica Nancy Tuana enunció un equilibrio de posibles intereses comunes y diferencias observables de una manera que les permitiría a las investigadoras feministas cualitativas confrontar estas cuestiones en su trabajo:

Es más realista esperar pluralidades de experiencias relacionadas a través de diversas intersecciones o semejanzas de algunas de las experiencias de diversas mujeres a algunas de las experiencias de otras. En otras palabras, es menos probable que encontremos un foco común de experiencias compartidas inmunes a las condiciones económicas, los imperativos culturales, etc., que una familia de semejanzas con un continuo de similitudes, que prevea diferencias significativas entre la experiencia de, por ejemplo, una mujer estadounidense blanca de clase alta y una mujer india de la casta más baja (1993, pág. 283).

Si bien se hacen eco de gran parte de este pensamiento, bell hooks (1990) y Patricia Hill Collins (1990) recordaron a las investigadoras feministas que la identidad no puede desecharse por completo. En cambio, consideran que las diferencias son un conocimiento autónomo, productivo y no fragmentado que acepta «la existencia de conocimientos desde otros puntos de vista y la posible solidaridad con ellos» (O'Leary, 1997, pág. 63). Estos supuestos reflejan el concepto poco reconocido de Gadamer acerca de la «fusión de horizontes», «que lleva la visión doble o dual y las nociones dialécticas un paso más allá que las epistemologías del punto de vista, puesto que indica una tercera visión o síntesis nueva y trascendental» (Nielsen, 1990, pág. 29).

El género, concepto considerado caballo de batalla de la teoría y la investigación feministas, también ha sufrido cambios que hacen

que el uso contemporáneo de este concepto sea mucho más complejo y diferenciado que al comienzo de la «segunda ola». Las apreciaciones teóricas que se remontan al encuadramiento etnometodológico clásico del género de Suzanne Kessler y Wendy McKenna (1978), incluido el esbozo filosófico de Judith Butler (1990) del género como performativo y el argumento de Judith Lorber respecto de que el género se construye en su totalidad (1994, pág. 5) modificaron las posibilidades de investigación. Mientras que en una época anterior el trabajo sobre las diferencias de género buscaba explicaciones o características de los individuos autónomos (Gilligan, 1982), ahora la producción y la realización del género en una compleja matriz de circunstancias materiales, raciales e históricas se convierten en el foco de la investigación. Se reconocen las diferencias entre mujeres así como las similitudes entre hombres y mujeres (Brabeck, 1996; Lykes, 1994). (El género como explicación causal y categoría analítica y las consecuencias para la investigación se analizan en el intercambio entre Hawkesworth, 1997a y McKenna y Kessler, 1997, Scott, 1977, S. G. Smith, 1977 y Connell, 1997 y la respuesta de Hawkesworth, 1997b.) La etnografía global también ha fomentado la reconsideración del género (Poster, 2002).

## Cuestiones y tensiones

Las cambiantes corrientes antes descritas enfatizan y alteran las tensiones y producen nuevas cuestiones acerca de la conducta de la investigación, incluso nuevas preocupaciones acerca de la ética. Mientras que en una época anterior las preocupaciones acerca de la tarea de la investigación tendían a reflejar preocupaciones tradicionales respecto de la tarea de investigación cualitativa (cómo manejar el «sesgo», qué puede decirse sobre la validez, etc.), las preocupaciones más recientes presentan desasosiego acerca de la voz, el texto y la conducta ética. Las empiristas feministas y aquellos que trabajan dentro de uno de los marcos del punto de vista son propensos a compartir todas estas preocupaciones, mientras que es probable que aquellos que buscan un camino deconstruccionista se preocupen menos por el sesgo y la validez y más por la voz y el texto y por cuestiones clave en la representación, aunque aquí hay importantes excepciones (Lather y Smithies, 1997). Se hace una gran cantidad de intercambios entre estas líneas; por tanto, muchos se enfrentan de forma simultánea con estas cuestiones porque queda mucho por decirse, en particular en los trabajos que experimentan con la escritura, la narrativa, la voz y la forma.

La disolución de la distancia entre la investigadora y aquellos con quienes se realiza la investigación y el reconocimiento de que ambos son sujetos lábiles, no unitarios (Britzman, 1998, pág. ix) van

más allá de las críticas tradicionales sobre el sesgo de las investigadoras (Denzin, 1992, págs. 49-52; Huber, 1973) y conduce a fuertes argumentos respecto de los relatos «fuertemente reflexivos» acerca de la función de la investigadora (Fine, 1992a; Holland y Ramazanoglu, 1994; Phoenix, 1994; Warren, 1988) y a reflexiones de los participantes (Appleby, 1997), pero Susan Speer (2002) sostiene que muchas investigadoras feministas aún no tienen la capacidad para una buena reflexividad.

Lo que Nancy Scheper-Hughes denominó «el *self* cultural» que todas las investigadoras incluyen en su trabajo (1992) no es un elemento polémico que ha de erradicarse o controlarse, sino que es un conjunto de recursos. En realidad, Susan Krieger (1991) sostuvo anteriormente que la utilización del *self* era fundamental para el trabajo cualitativo. Si la investigadora reflexiona lo suficiente acerca de su proyecto, puede evocar estos recursos para guiar la obtención, la creación y la interpretación de su propio comportamiento (Casper, 1997; Daniels, 1983; J. Stacey, 1998). Leslie Rebecca Bloom (1998, pág. 41) continúa instando a que las investigadoras y sus participantes dilucidan cómo se comunicarán y que esa comunicación forme parte del relato de la investigación. Sin embargo, la reflexividad de la investigadora tiene que ser moderada con una aguda conciencia de las contribuciones de los elementos ocultos o no reconocidos de los antecedentes de las investigadoras. Sherry Gorelick identifica posibles problemas cuando las investigadoras feministas inductivistas que adoptan un marco marxista «no toman en cuenta la estructura oculta de la opresión (la participante de la investigación no es omnisciente) y las relaciones ocultas de la opresión (es posible que la participante desconozca su privilegio relativo y su diferencia respecto de otras mujeres)» (1991, pág. 461). Nancy Sheper-Hughes (1983) también advirtió acerca de las feministas que reproducen en forma involuntaria perspectivas androcéntricas en su trabajo. Por tanto, se reconoce que tanto la investigadora como la participante producen interpretaciones que son «los datos» (Diaz, 2002).

Prescindiendo de las ideas tradicionales y rígidas acerca de la objetividad, las investigadoras feministas han abierto nuevos espacios para considerar la perdurable cuestión del sesgo (Cannon, Higinbotham y Leung, 1991). Sosteniendo que las experiencias de los observadores pueden ser útiles, Sandra Harding sugiere una estrategia de «fuerte objetividad» que toma a las investigadoras y a las personas investigadas como el centro de las explicaciones críticas, causales y científicas (1993, pág. 71) y exige un examen crítico de la ubicación social de la investigadora (1996, 1998). Observa que «la fuerte objetividad requiere que investiguemos la relación entre el sujeto y el objeto en vez de negar la existencia de esta relación o buscar el control unila-

teral de ella» (1991, pág. 152). Pide que las participantes de la indagación sean vistas por la investigadora feminista como «que miran hacia atrás», y que la investigadora tome la visión de ellas al considerar su propio proyecto socialmente situado.<sup>11</sup> Esto va más allá de la mera reflexión sobre la conducción de la investigación y demanda una evaluación constante e incómoda de la dinámica de la investigación cualitativa productora de conocimiento interpersonal e intersticial. Como ilustran Janet Holland y Caroline Ramazanoglu en su investigación de la sexualidad de mujeres jóvenes, no hay manera de neutralizar la naturaleza social de la interpretación. Afirman:

Las investigadoras feministas sólo pueden tratar de explicar la base sobre la cual se han hecho las interpretaciones selectivas explicando los procesos de toma de decisiones que producen la interpretación y la lógica del método sobre el cual se fundamentan estas decisiones. Ello conlleva reconocer la complejidad y la contradicción que pueden trascender la experiencia de las investigadoras y reconocer la posibilidad de que existan silencios y ausencias en sus datos (Holland y Rarmazanoglu, 199, pág. 133).<sup>12</sup>

Donna Haraway insiste en ir más allá de, incluso, la fuerte objetividad y ejercitar la difracción, que cambia las lentes con las que las investigadoras observan los fenómenos y muestra combinaciones y posibilidades múltiples y nuevas (1997, pág. 16).

Rescatando la objetividad feminista de la sumisión a definiciones positivistas clásicas y de estar perdida en un relativismo incipiente (todas las opiniones son iguales), Donna Haraway (1988) reconoce la fusión de la investigadora y de la participante para poner en primer plano una postura del conocimiento situado, responsabilidad (la necesidad de evitar reproducir opiniones opresivas de las mujeres) y de verdades parciales. Según la frase apropiada y con frecuencia citada de Haraway, «la visión desde ninguna parte» pasa a ser «la visión desde alguna parte», la de participantes conectadas, personificadas y situadas. (Para un ejemplo de la conceptualización de la objetividad en

<sup>11</sup> Kamela Viswesweran (1994) hace una útil diferenciación entre la etnografía reflexiva, que cuestiona su propia autoridad, enfrenta los procesos de interpretación de la investigadora y enfatiza cómo la investigadora piensa que sabe, y la etnografía deconstructiva, que renuncia a la autoridad, confronta el poder en los procesos interpretativos y enfatiza cómo pensamos que sabemos que lo que sabemos no es inocente.

<sup>12</sup> Otros relatos feministas que han explicado cómo se toman las decisiones incluyen el informe detallado de Janet Finch y Jennifer Mason acerca de cómo buscaron «casos negativos» (1990) y las preocupaciones de Catherine Kohler Riessman acerca de su análisis de los informes de personas divorciadas y la voz interpretativa del sociólogo (1990). Jennifer Ring, siguiendo a Hegel, asegura que el pensamiento dialéctico evita estabilizar el límite entre la objetividad y la subjetividad (1987, pág. 771).

uso de Haraway, véase la investigación de Kum-Kum Bhavani [1994] sobre jóvenes de clase trabajadora de Gran Bretaña.)

En relación con la cuestión de la objetividad está el antiguo tema de la medida en que el relato refleja o describe aquello que la investigadora y sus participantes han construido en forma mutua, tema que llega al centro de si una investigación cualitativa feminista se considerará creíble, tema poderoso si la investigación aborda cuestiones clave en las vidas de las mujeres. Las investigadoras cualitativas feministas abordan la validez o se preocupan por ella (Holland y Ramazanoglu, 1995), que también es conocida en encarnaciones más recientes como «fiabilidad» en distintas formas, dependiendo de cómo las investigadoras enmarcan sus enfoques (Denzin, 1997, págs. 1-14). Para aquellos que trabajan en una línea tradicional que refleja los orígenes positivistas de la ciencia social (hay una realidad que ha de ser descubierta), la búsqueda de la validez recurrirá a técnicas bien establecidas. Aquellos que desprecian los orígenes positivistas pero que, sin embargo, creen que las formas de lograr la validez que refleje la naturaleza del trabajo cualitativo son posibles, buscan modos de establecer la credibilidad mediante tales estrategias como el análisis retrospectivo o la «validación» de miembros, técnicas que reflejan sus concepciones pospositivistas, pero que no proponen criterios fuertes y rápidos para conferir «autenticidad» (Lincoln y Guba, 1985; K. Manning, 1997). Las investigadoras cualitativas feministas que se preocupan acerca de si su investigación respetará o apreciará a aquellos con quienes trabajan y, de hecho, puede transformar a esos otros en otra versión de sí mismos, buscan algo nuevo, como en la declaración de Laurel Richardson (1993, pág. 695):

Cuestiono distintos tipos de validez y exijo diferentes tipos de prácticas de la ciencia. Mi modelo de práctica de la ciencia es feminista-posmodernista. Desdibuja los géneros, indaga en las experiencias vividas, implementa la ciencia, crea una imaginaria femenina, termina con los dualismos, inscribe el trabajo y la respuesta emocional femeninas como válidas, deconstruye el mito de una ciencia social libre de emociones y hace lugar para la parcialidad, la autorreflexión, la tensión y la diferencia.

Entre las nuevas formas de imaginar la validez (Denzin, 1997, págs. 9-14; Scheurich, 1997, págs. 88-92), la validez transgresora de Patti Lather es el modelo feminista más completamente resuelto, uno que requiere una acción subversiva («retener el término para circular los signos que lo codifican y terminar con ellos», 1993, pág. 674) en un modo deconstruccionista feminista. Para asegurar que se capturen las diferencias, aunque dentro de un espacio transformador que puede conducir a una agenda política crítica, basa la validez transgresiva en

cuatro subtipos que aquí presentamos muy condensados: a) validez irónica, que se encarga de los problemas en la representación; b) validez paralogica, que busca diferencias, oposiciones e incertidumbres, c) validez rizomática, que se opone a la autoridad con múltiples sitios, y d) validez voluptuosa, que en forma deliberada busca el exceso y la autoridad mediante la autoparticipación y la reflexión (1993, págs. 685-686). Si incluso en estas audaces etapas Lather ha ido lo suficientemente lejos para superar lo que algunos ven como un problema casi empedernido en la legitimación (la réplica inevitable de la investigadora en las opiniones analizadas de la persona investigada) (Scheurich, 1997, pág. 90), esta formulación retiene, sin embargo, una postura emancipatoria feminista a la vez que brinda pistas para que las investigadoras cualitativas feministas diluciden los problemas inherentes a la validez y trabajen sobre ellos. La investigación de Lather con Chris Smithies sobre mujeres con sida ilustra estas estrategias de validez y cuestiona a las investigadoras cualitativas feministas (1997).

### Problemas de voz, reflexividad y texto

Independientemente del enfoque que elijan, los investigadores cualitativos feministas continúan preocupándose acerca de la cuestión de la voz y la naturaleza del relato que, como sostienen William Tierney e Ivonna Lincoln en *Representation and the Text*, ahora «son sometidas a un nuevo escrutinio» (1997, pág. viii), postura que se repite en *Reflexivity and Voice* (1997) de Rosanna Hertz. Esta inquietud se remonta a los principios de la investigación feminista y a los intentos, observados antes en este capítulo, de encontrar y expresar las voces de las mujeres. Cuando las mujeres de color y los críticos poscoloniales plantearon inquietudes acerca de cómo han de escucharse las voces de los participantes, con qué autoridad y de qué modo, agudizaron y ampliaron este tema. Dentro de estas cuestiones, se encuentran los asuntos que provocan ansiedad acerca de si el relato sólo replicará las condiciones jerárquicas encontradas en las disciplinas superiores, como la sociología (D. Smith, 1989, pág. 43), y los difíciles problemas de traducir los asuntos privados de las vidas de las mujeres en marcos potencialmente opresivos y distorsionadores de la ciencia social (Ribbens y Edwards, 1998). Para abordar esta cuestión, algunas investigadoras feministas han elaborado estrategias que involucran los métodos relacionales centrados en la voz (Mauthner y Doucet, 1998), reconstruyen las narrativas de la investigación (Birch, 1998) y dejan asentadas por escrito las voces de los menos poderosos (Standing, 1998).

También es una cuestión que puede tomarse vejatoria el hecho de cómo hacer que se oigan las voces de las mujeres sin explotar o

distorsionar esas voces. Cuando se toman prestados recursos literarios para expresar la voz, pueden surgir problemas de control ocultos (Maschia-Lees y otros, 1989, pág. 30). Aunque las investigadoras y las participantes moldean el flujo de los silencios y de los comentarios, la investigadora, que redacta el relato y es responsable del texto, se mantiene en la posición de mayor poder (Lincoln, 1997; Phoenix, 1994; J. Stacey, 1998). El mero hecho de dejar correr la cinta del grabador para presentar la voz de la entrevistada no soluciona el problema de la representación, porque los comentarios de la entrevistada ya son mediados cuando los hace en el transcurso de la entrevista (Lewin, 1991). Incluso retractarse de lo dicho para hacer un comentario o como simple cortesía o moldear el relato con las entrevistadas podría no funcionar, como observaron J. Acker, Barry y Esseveld (1991) en su proyecto participativo. Las mujeres querían que ellas interpretaran. Además, la elección de la audiencia establece cómo se encuentra y se modela la voz (Kincheloe, 1997; Lincoln, 1993, 1997).<sup>13</sup> Michelle Fine plantea serias preguntas acerca de las voces (usar piezas de narrativa, tomar voces individuales para reflejar las ideas del grupo, suponer que las voces están libres de las relaciones de poder, no llegar a dejar clara la propia postura de la investigadora en relación con las voces o actuar como «ventrílocua»). Con decisión, insta a las investigadoras feministas a que «expresen cómo se enmarcan y usan las voces, cómo no se usan y dentro de qué límites» (1992b, págs. 217-219).<sup>14</sup> También (comunicación personal) señala la tensión existente entre tratar las voces como si no estuvieran tocadas por la ideología, la hegemonía o la interpretación y analizaran, de modo crítico, los contextos en que

<sup>13</sup> Las consideraciones de la voz y la preparación del texto o la presentación alternativa originan la cuestión del tipo de publicación. La presentación del material de investigación en publicaciones populares puede alcanzar audiencias que probablemente tengan acceso a relatos más tradicionales o incluso experimentales en fuentes académicas o que los vean. En la actualidad, pocos de los procesos de revisión académica que conducen a un puesto permanente, a la promoción o incluso al aumento del mérito reconocen estas publicaciones legas como importantes. Patti Lather y Chris Smithies (1997), en su investigación de mujeres con VIH positivo en que entrevistaron a mujeres de todas partes, en un principio llevaron su manuscrito directamente para que se publicara para la audiencia masiva a la que se podía llegar mediante puntos de venta tales como los supermercados.

<sup>14</sup> Los relatos feministas anteriores originaron formas innovadoras de reflejar y de presentar la voz, aunque no todo dejaría de tener los problemas que analiza Fine. (Para una lista extensa de dichos relatos, véase Maschia-Lees y otros., 1989, págs. 7-8, n.1). Dos ejemplos contrastantes: Marjorie Shostak (1981) presentó un relato dialógico literal de su voz y la de su entrevistada bosquimana, Nissa, y Susan Krieger (1983) utilizó la herramienta de un coro polifónico para representar las voces de las mujeres en una comunidad lesbiana del oeste medio. La voz de Krieger está ausente, aunque queda claro que ella seleccionó los materiales para el relato.

surgen y las presiones hegemónicas de las que se extraen. La cuestión de la voz conduce a la forma, la naturaleza y el contenido del relato. La escritura experimental, basada en la investigación o en interpretaciones sumamente reflexivas y perspicaces, está aumentando. Algunos manipulan el texto impreso o trabajan en él, mientras que otros optan por las representaciones del relato.

La experimentación florece.<sup>15</sup> Marjorie Wolf presenta tres versiones de voces de su campo de trabajo antropológico en Taiwán: una pieza de ficción, sus notas antropológicas del campo antropológico y un artículo de ciencia social (1992). Ruth Behar (1993) pone un abrupto fin a la forma antropológica tradicional de la historia de la vida y entrelaza su propia voz con la de su cocreador en un extenso texto a dos voces. Patti Lather y Chris Smithies (1997) utilizan un formato textual con páginas divididas para presentar su investigación, las opiniones de sus entrevistadas y sus propias reflexiones sobre ellas mismas y su investigación. Laurel Richardson (1997) continúa siendo la pionera en la escritura y presentando poesía y cuentos sociológicos. (Véanse también Richardson y St. Pierre, Capítulo 38 de este *Manual*.) Los relatos de Carolyn Ellis (1995), presentados y escritos, tratan de temas difíciles desde el punto de vista emocional, como un aborto, una muerte en la familia, una experiencia con relaciones entre negros y blancos y la muerte de la pareja; este trabajo le ha dado a la investigación de la sociología de las emociones un tono decididamente experimental y feminista. La «autoetnografía», término de Ellis para esta forma, ubica las experiencias profundamente personales y emocionales de la investigadora como tópicos en un contexto relacionado con temas sociales más amplios. Aquí, lo personal, lo biográfico, lo político y lo social se entrelazan con la autoetnografía que, a su vez, los ilumina (Denzin, 1997, pág. 200) como en el reflexivo relato de las comunicaciones en un ámbito médico de Laura Ellingson (1998). Estas posturas vinculan lo personal y lo político y menoscaban las críticas respecto de que las reflexiones personales son meramente solipsísticas (Patai, 1994). Como la autoetnografía ha madurado (Ellis y Bochner, 1996), los investigadores han elaborado reflexiones cuidadosas con las que evaluar este nuevo estilo de trabajo etnográfico (véase *Qualitative Inquiry*, vol. 6, n° 2, 2000 y R. H. Brown, 1998).

A la vez, algunas feministas toman préstamos del arte *avant-garde* (Wheeler, 2003) y crean piezas teatrales, lecturas dramáticas

<sup>15</sup> Con la redacción de Barbara y Dennis Tedlock, la reconocida publicación *The American Anthropologist* adoptó la política de publicar textos experimentales, como ha sucedido con varias publicaciones sociológicas que hace mucho simpatizan con los nuevos modos (*Qualitative Inquiry*, *Journal of Contemporary Ethnography*, *The Midwest Sociological Quarterly* y *Qualitative Sociology*).

u obras representadas en conferencias académicas. Esto se relaciona con el análisis feminista de la teoría performativa, donde el tema clave es: «¿Cómo puede la consideración del cuerpo vivo engendrado en la representación ofrecer un sitio para posibles subversiones feministas, haciendo que la representación sea un paradigma vital para cualquier estudio de las relaciones sociales?» (Case y Abbitt, 2004, pág. 937). El trabajo de principios de la década del noventa continúa (Michal McCall y Howard Becker sobre el mundo del arte, 1990; la reciente obra mordaz de Marianne Paget, basada en su propia investigación, acerca de una mujer con un diagnóstico de cáncer incorrecto, 1990; la representación de Jackie Orr de un diario de pánico, 1993). La obra de la antropóloga Dorinne Kondo, *Dis(Graceful) Conduct*, acerca del acoso sexual y racial en la academia, abarca un paradigma que pasa «de lo puramente textual a lo performativo, lo evanescente, lo no discursivo, lo colaborativo» e intenta intervenir en otro registro en lo que denomina «modos poderosamente participativos bastante diferentes de la prosa convencional académica» (1995, pág. 51). Los científicos sociales canadienses (Gray y Sinding, 2002) que realizaron su investigación sobre mujeres con diagnóstico de cáncer de mama metastásico con las mujeres mismas también grabaron en vídeo la representación, lo cual permite mostrarla en muchos sitios. También analizan la producción de piezas de representación. Las piezas de representación varían respecto de la preparación y la participación de la audiencia (Denzin, 1997, págs. 90-125). Crear una pieza de representación de cualquier tipo no es fácil (Olesen, 1997). Se requieren grandes capacidades y sensibilidades literarias si la pieza no ha de naufragar ni ha de ser considerada pueril por las audiencias acostumbradas a las pulidas presentaciones de los medios visuales contemporáneos. Debido a que las piezas de representación todavía están en elaboración, aún debe explorarse por completo el hecho de desplegarlas para alcanzar nuevas audiencias o para exponer la investigación feminista, aunque la cándida perspicacia de Judith Stacey de hacer pública la investigación feminista sugiere que las piezas de representación pueden ser útiles (2003, pág. 28). Mientras tanto, los prudentes profesionales de la representación y del trabajo dramático han comenzado a examinar cómo evaluar dicho trabajo (McWilliam, 1997; véase también *Qualitative Inquiry*, vol. 9, n° 2, 2003).

### La ética en la investigación cualitativa feminista

Las investigadoras cualitativas feministas reconocen y analizan temas éticos, como la privacidad, el consentimiento, la confidencialidad, el engaño y la deslealtad, que también preocupan al campo más

amplio. Intentan evitar el daño de cualquier tipo (estrés indebido, publicidad no deseada, pérdida de reputación, invasión de la privacidad) mediante la investigación, la negociación del acceso, la obtención y el análisis y la escritura del texto (Ribbens y Edwards, 1998; D. Wolf, 1996). No obstante, la escritura feminista sobre la ética de la investigación ha trascendido las posiciones universalistas en la filosofía moral (ética del deber de los principios, ética utilitaria de las consecuencias) y se ha tornado más compleja, enfatizando la especificidad y el contexto y basándose en la ética feminista del cuidado (Mauthner, Birch, Jessop y Miller, 2002). La útil revisión de los modelos éticos (deontológico: basado en principios inquebrantables; utilitarismo consecuencial: basado en las consecuencias; ética de la virtud de las capacidades: basada en las negociaciones situadas; comunitario: basado en la ética del cuidado) de Rosalind Edwards y Melanie Mauthner destaca los puntos fuertes y débiles de cada uno y las tensiones existentes entre ellos. Sugieren que se preste una especial atención a los detalles específicos de contextos de investigación particulares (págs. 20-28) como enfoque ético. Ello hace eco de la percepción de Yvonna Lincoln acerca de que los estándares de calidad ahora están entrelazados con los éticos; por ejemplo, la exigencia de que el investigador lleve a cabo negociaciones abiertas y honestas, y las haga explícitas, en torno a la recolección de materiales, el análisis y la presentación (1995, pág. 287). Tienen un estrecho vínculo con las cuestiones de cómo y dónde se crea el conocimiento, como también lo tienen las constantes preguntas sobre la privacidad, la confidencialidad, la divulgación, el consentimiento informado y el «poder» del investigador.

En cuanto a la privacidad y la confidencialidad, pocos enfrentan el hecho de que sus materiales empíricos sean citados (Scarce, 2002), pero las reglamentaciones que ofrecen a cualquiera acceso a esos materiales obtenidos en estudios realizados con fondos federales dan lugar a preocupaciones renovadas acerca de la garantía de privacidad y de confidencialidad. Aquellos que trabajan con la salud reproductora de las mujeres, en especial el aborto, la actividad sexual y la orientación, la experiencia con enfermedades estigmatizadas o trastornos de la salud y las mujeres que viven en la calle son en particular sensibles a estos temas, aunque todas las investigadoras cualitativas feministas los enfrentan.

Las preocupaciones conviven con cierto desasosiego con las inquietudes respecto del engaño y respecto de brindar información completa a las participantes sobre los objetivos, estrategias y estilos de la investigación. La bibliografía cualitativa o feminista más antigua trató el consentimiento informado como algo que no causaba problemas y que era estable y duradero. Sin embargo, algunos han cuestionado el significado mismo de consentimiento informado (¿quién está

consintiendo qué?) y destacaron que el consentimiento puede perderse paulatinamente de vista o alterarse, por lo que las participantes expresan curiosidad, escepticismo o resistencia acerca de la investigación en una etapa más avanzada (Casper, 1997; Corrigan, 2003, págs. 784-786; Fine y Weis, 1996; May, 1980; T. Miller y Bell, 2002; véanse también Fine, Weis, Weseen y Wong, 2000).

Aunque las feministas rara vez realizan investigaciones encubiertas, sigue habiendo áreas grises en que la investigadora puede retener o empañar de modo deliberado la información personal (D. Wolf, 1996, págs. 11-12) o en que las consideraciones acerca del sexo, religión, política, dinero, clase social o raza se pierden en las complejidades de las interacciones caracterizadas por las subjetividades móviles y por las realidades múltiples tanto de las participantes como de las investigadores. La primera es una estrategia de investigación; la última es característica de la vida social diaria. En ambos casos, la falta de información puede influir en la construcción mutua de historias y de representaciones.

Las relaciones con las participantes yacen en el centro de las preocupaciones éticas feministas. Antes, algunos creían que podían surgir relaciones amistosas (Oakley, 1981), pero ello pronto dio lugar a opiniones más distanciadas. Las investigadoras cualitativas feministas se tornaron sensibles a los temas éticos que surgían de la preocupación por los individuos participantes e, incluso, al hecho de involucrarse con ellos. La observación temprana de Janet Finch (1984) acerca de la manipulación involuntaria de las investigadoras respecto de las participantes hambrientas de contacto social anticipó el documento tan citado de Judith Stacey (1988) y el análisis de las contradicciones en la metodología cualitativa feminista de Lila Abu-Lughod (1990). Stacey originó la embarazosa cuestión de obtener información de las entrevistadas como medio para un fin, junto con las difíciles concesiones que puede conllevar prometer a las entrevistadas control respecto del informe. Estos temas caracterizan el trabajo cualitativo, que nunca puede resolver todos los dilemas éticos que surgen (Wheatley, 1994).

Otros dilemas éticos abundan, entre ellos, el peligro de «robar las palabras de las mujeres» (Opie, 1992; Reay, 1996b), negociar los significados con las participantes (Jones, 1997), «validar» o cuestionar las opiniones asumidas de las mujeres cuando no están de acuerdo con las perspectivas feministas (Kitzinger y Wilkinson, 1997), llevar a cabo investigaciones en que los papeles profesional y de investigación pueden entrar en conflicto (Bell y Nutt, 2002; Field, 1991), encontrar límites borrosos entre la investigación y el asesoramiento (Birch y Miller, 2000) y cómo representar los hallazgos en las propias palabras de las entrevistadas (S. A. Freeman y Lips, 2002; Skeggs, 1995b).

El supuesto, sostenido durante mucho tiempo en la investigación feminista, de que la investigadora ocupa una posición más poderosa continúa siendo preocupante. Sin embargo, un examen más detallado de las relaciones en la investigación ha reconocido que el «poder» de la investigadora con frecuencia es sólo parcial (Ong, 1995), ilusorio (D. Wolf, 1996; Viswesweran, 1994), tenue (J. Stacey, 1998; D. Wolf, 1996, pág. 36) y confuso por la responsabilidad de la investigadora (Bloom, 1998, pág. 35), aunque es posible que ésta esté posicionada con mayor poder cuando se encuentra fuera del campo, porque por lo general escribirá el relato (Luff, 1999).

Estas cuestiones éticas y aquellas de la voz y el relato surgen incluso más vívidas en los estudios activistas, donde las investigadoras y las participantes colaboran en tópicos de preocupación en sus vidas y sus mundos. La investigación participativa (analizada en su totalidad en McKemmis y Taggart, Capítulo 23 de este *Manual*), confronta a las investigadoras y a las participantes que también son investigadoras con desafíos acerca del conocimiento de las mujeres, representaciones de las mujeres, modos de recolectar material empírico, de análisis, de interpretación y de escribir el relato, y relaciones entre las partes colaboradoras. Aunque no se lo hace tan generalizadamente como se podría esperar, hay, no obstante, una creciente serie de proyectos de investigación y de análisis prudentes de temas tales como la imputación de la otredad y la diseminación (Lykes, 1997). El estudio temprano realizado por Linda Light y Nancy Kleiber (1981) acerca de un colectivo de salud de mujeres de Vancouver describe su conversión de trabajadoras de campo tradicionales a coinvestigadoras con los miembros del colectivo de salud de mujeres y las dificultades de acortar la distancia entre las investigadoras y las participantes, ambas involucradas por completo en la investigación. También surgen cuestiones acerca de la propiedad de los materiales de investigación (Renzetti, 1997). Los temas de poder continúan, dado que la investigación colaborativa no disuelve los intereses rivales (Lykes, 1989, pág. 179). Alice McIntyre y M. Brinton Lykes (1998) instan a las investigadoras de la acción participativa feminista a ejercer la reflexión para cuestionar el poder, el privilegio y las múltiples jerarquías.

En cierto sentido, las participantes siempre están «realizando» investigación, puesto que ellas, junto con las investigadoras, construyen los significados que se interpretan y convierten en «hallazgos». Mientras que en la investigación convencional el investigador enmarca las interpretaciones, en la investigación-acción participativa los investigadores y los participantes lo hacen en forma conjunta (Cancian, 1996; Craddock y Reid, 1993). Ello da lugar a cuestiones relacionadas con la evaluación (Lykes, 1997) y el manejo de la distorsión. Sobre la base de su trabajo colaborativo, la conceptualización de «parcialidad

consciente» de Maria Mies, lograda mediante la identificación parcial con las participantes de la investigación, crea una distancia conceptual crítica entre la investigadora y las participantes en forma dialéctica y facilita la corrección de las distorsiones en ambas partes (Mies, 1993, pág. 68; Skeggs, 1994).

### *Investigación feminista sobre la ética*

La investigación feminista sobre la ética se ha realizado en relación con: a) cuestiones referidas a temas más amplios de la condición de ser moral y b) prácticas y situaciones en el cuidado de la salud. La investigación sobre la condición de ser moral tiene una larga historia que data del conocido y polémico estudio realizado por Carol Gilligan acerca de la evolución moral de las niñas (Gilligan, 1982; véanse también Benhabib, 1987; Brabeck, 1996; Koehn, 1998; Larrabee, 1993). Esta historia superpone complejos argumentos sobre la cuestión del cuidado (Larrabee, 1993; R. C. Manning, 1992; Tronto, 1993) y la bibliografía feminista conceptual y empírica sustancial sobre el hecho de brindar cuidado (Cancian y otros, 2000; Noddings, 2002). Ideas de esa bibliografía se han filtrado en los análisis de la ética de la investigación.

Las teóricas y las investigadoras han abandonado la opinión de que el comportamiento ético o moral es inherente al género (la opinión esencialista de que las mujeres son cuidadoras «naturales») y han adoptado la construcción social del género, que reconoce que un rasgo como el de brindar cuidado emerge de una interacción entre el individuo y el medio (Seigfried, 1996, pág. 205). Estas posturas más nuevas sobre una ética del cuidado trascienden el foco en las relaciones personales en la esfera privada y se dirigen a preocupaciones con la comunidad justa (Seigfried, 1996, pág. 210) y el potencial para transformar la sociedad en la esfera pública (Tronto, 1993, págs. 96-97). (Véanse también Walker, 1998; DesAutels y Wright, 2001; Fiore y Nelson, 2003.)

Las preocupaciones de larga data de las investigadoras feministas acerca del trabajo en el tratamiento ético (o no ético) de las mujeres en los sistemas de cuidado de la salud han llevado a indagaciones acerca de aspectos relacionados con las nuevas tecnologías, como la reproducción asistida y la selección genética, y de los problemas lamentablemente perdurables del cuidado equitativo de las mujeres ancianas y pobres de todos los grupos étnicos (Holmes y Purdy, 1992; Sherwin, 1992; Tong, 1997).

## Agendas no cumplidas

A principios del milenio, la investigación cualitativa feminista continúa siendo una empresa compleja, diversa y en extremo dinámica. No hay un método único, ni ningún método puede reclamar el dominio o una posición privilegiada. Dado el apreciable rango, la complejidad teórica y las dificultades empíricas, la multiplicidad de voces es adecuada. Ninguno de estos métodos escapa el criticismo, que podría y debería agudizarlos y mejorarlos. Los feministas deberían celebrar y no condenar la diversidad y la multiplicidad de estos métodos. La rígida teoría dual que planteaba una estricta adhesión a los métodos tradicionales contra el criterio de que todos los reclamos de conocimiento rivales son válidos debería dejarse de lado. Más productivas y realistas son las tentativas, como sostuvo la teórica Joan Alway (1995), «de intentar producir representaciones menos falsas, menos parciales y menos perversas sin hacer ningún reclamo acerca de lo que es absolutamente y siempre verdadero» (pág. 225). Esta postura se basa en la importante suposición de que las mujeres de contextos específicos están mejor preparadas para ayudar a elaborar presentaciones de sus vidas, contextos que se encuentran en estructuras específicas y momentos histórico-materiales. Este punto es en particular crítico en la medida en que las feministas trabajan –mediante el texto, discursos y encuentros con mujeres– para comprender cómo se contextualizan y enmarcan sus vidas.

Las agendas no cumplidas permanecen. Ante todo, entre ellas está una exploración más profunda de cómo la raza, la clase y el género emergen, se entrelazan y logran sus diversos efectos. El análisis de Patricia Hill Collins (1999) sobre las «madres reales»; la investigación de Yen Le Espiritu (1977) acerca de la inmigración, políticas laborales y condiciones laborales basadas en el género, en los Estados Unidos de los siglos XIX y XX, y el análisis de Sheila Allen (1994) sobre la raza, la etnicidad y la nacionalidad cumplen esta tarea crítica. Complica esta agenda la tarea aún no finalizada de problematizar la condición de blanco y sus vinculaciones con el privilegio, antes analizadas, y la concreción de diferentes agendas, contextos y dinámicas para las mujeres de color y de diversas posiciones sociales. Un comienzo prometedor es la propuesta de Dorothy Smith (1997) de utilizar la metáfora del mapa para descubrir las formas en curso mediante las cuales los individuos coordinan sus actividades, en particular «aquellas formas de organización y relaciones sociales que conectan múltiples y diversos sitios de experiencia» (pág. 175). El análisis de Olivia Espin (1995) sobre el racismo y la sexualidad en las narrativas de las mujeres inmigrantes lo hace.

Mucho queda por hacerse para abrir los métodos tradicionales de recolección, análisis y representación de datos a los movimientos experimentales nuevos, aunque algunas investigadoras feministas los aprecian.<sup>16</sup> Sin embargo, ello plantea dos cuestiones a todas las investigadoras cualitativas feministas. En primer lugar, se encuentra la necesidad crónica de ocuparse de la representación, la voz y el texto de maneras que eviten las palabras de la investigadora y, en cambio, desplieguen las representaciones de las participantes. El mero hecho de presentar los materiales de la investigación o los hallazgos de maneras nuevas o sorprendentes no resolverá esta dificultad. Se trata de las dificultades éticas y analíticas inherentes en cuanto la investigadora y la participante se embarcan en la creación mutua de interpretaciones que la investigadora, con frecuencia, pone en primer plano. Las investigadoras no pueden evitar la responsabilidad del relato, el texto y las voces.

Patricia Clough (1993a) complica este punto aún más: «La textualidad nunca se refiere a un texto, sino a los procesos del deseo elicitado y reprimido, proyectado y proferido en la actividad de leer y de escribir» (pág. 175). Aunque esto es adecuado, presenta una cuestión incluso más esquivada que elegir y posicionar las voces y los textos, y merece una atención mucho más prudente.

Una tarea secundaria y paralela es cómo abordar los temas abarcadores de la credibilidad o, dicho de otra manera, cómo indicar que los reclamos producidos son menos falsos, menos perversos y menos parciales, sin volver a caer en los estándares positivistas que miden la aceptabilidad del conocimiento en términos de un cuerpo de conocimiento ideal e invariable. Un modo de avanzar, propuesto por los autores analizados aquí, es la interrogación escrupulosa y abierta de las posturas, concepciones y prácticas de la investigadora feminista, volviendo hacia ella la misma lente con la que ella examina las vidas de las mujeres con quienes trabaja, siempre buscando tensiones, contradicciones y complicidad (Humphries, 1997, pág. 7). A pesar de que puede resultar incómodo, es una estrategia para las investigadoras cualitativas feministas que buscan métodos nuevos y experimentales y para aquellas que toman sendas más familiares. Tal tenaz reflexión no deja de presentar dificultades: Rachel Wasserfall (1997) revela diferencias profundas y cargadas de tensiones entre ella y sus participantes;

<sup>16</sup> En un ensayo de revisión elaborado por cinco mujeres del Instituto de Investigación de las Mujeres y el Género de la Universidad de Michigan en el que se analizaba *Fields of Play* (1997) de Laurel Richardson, Lora Bex Lempert sostiene que los académicos que se han volcado a espacios experimentales han creado espacios intelectuales y de representación para otros en el trabajo de la transformación social, agenda compartida con los tradicionalistas (Dutton, J., Groat, L., Hassinger, J., Lempert, L. Riehl, C., 1998).

Rebecca Lawthom (1997) expresa problemas en su trabajo como investigadora feminista en la investigación no feminista; y Kathy Davis e Ine Gremmen (1998) encontraron que los ideales feministas a veces pueden obstaculizar el modo de realizar la investigación feminista.

## La influencia de los contextos en las agendas

Es importante observar algunos contextos que moldean y son moldeados por las agendas de la investigación cualitativa feminista.

### *Vida académica*

La estructura tradicional de la vida académica –al menos en los Estados Unidos– ha influido en la investigación cualitativa feminista y no siempre en dirección de las transformaciones. El extenso y crítico relato de Ellen Messer-Davidow (2002) sobre la educación feminista dentro del mundo académico sostiene que las estructuras mismas que buscaba reformar la moldeaban. Su incisiva indagación histórica se refiere a la pregunta previa de Dorothy Smith: «¿Qué hay en el mundo académico que socava y revisa el proyecto de reivindicarlo para las mujeres en general?» (1999, pág. 288). La escéptica exploración de Carolyn Dever (2004) de «los límites con los que las feministas académicas han construido su trabajo» (pág. xvi) origina cuestiones fundamentales acerca de la exclusividad y acerca de la canonización de la teoría y el conocimiento feministas que apuntalan la investigación.

En vista de que gran parte del ímpetu temprano en pos de la reforma y la transformación emergió fuera del mundo académico, uno encuentra la principal energía de la investigación feminista de décadas recientes en departamentos tradicionales, como la antropología, sociología, psicología, ciencias políticas, filosofía, historia, estudios interdisciplinarios sobre las mujeres y estudios culturales y en programas profesionales, tales como la educación, la enfermería y el trabajo social, donde no es sorprendente leer investigaciones y ensayos reflexivos sobre las cuestiones analizadas en este capítulo, entre ellas la calidad del trabajo y la utilidad de la teoría del punto de vista. La dispersión de la investigación cualitativa feminista así como también los feminismos que la respaldan tienen como consecuencia enfoques y niveles de madurez sumamente diversos. También significa la recepción diferencial del trabajo feminista cualitativo, que va desde la destitución o la hostilidad hasta la admiración si se lo hace bien, verdadera y brillantemente (según la predilección de los evaluadores por los enfoques tradicionales o experimentales). El modo en que estas respuestas

se traducen en reclutamiento laboral, revisión de la titularidad y aceptación de publicaciones y de financiamiento para investigación es una cuestión crucial. Los colegas académicos de Francesca Cancian (1996, págs. 198-204) que realizan investigación participativa activista revelaron conflictos y tensiones con otros colegas que necesitaban dilucidar estrategias que les permitieran continuar dicho trabajo mientras que intentaban lograr el éxito académico. Sin embargo, como observó Margaret Randall (2004): «Los académicos capaces de una educación rigurosa y motivados a probar esa educación en la política activista están en una posición privilegiada respecto de ejercer el cambio social tan necesario para la supervivencia de la humanidad» (pág. 23).

Surge una cuestión diferente aunque intrigante cuando otras académicas toman prestadas estrategias de investigación feminista en la investigación feminista cualitativa, algunas provenientes de los métodos cualitativos tradicionales y luego modificados y de otros creados recientemente, por lo que crean el problema de diferenciar el trabajo feminista de estos otros proyectos. Algunas investigadoras cualitativas feministas sostendrían que los criterios para el trabajo feminista (véase la nota al pie 1) diferenciarían, por su metodología, proyectos cualitativos similares de la investigación feminista. La cuestión de si la investigación cualitativa feminista puede transformar las disciplinas tradicionales reside en las complejidades de la investigación feminista y la naturaleza estructural del sitio. Sectores de la sociología y la psicología sostienen con tenacidad perspectivas positivistas junto con opiniones teóricas diversas que entorpecen o facilitan la transformación feminista (J. Stacey y Thorne, 1985). Queda por verse si dichas posturas de investigación transformadoras, como la radical crítica de la sociología de Dorothy Smith (1974, 1989, 1990a, 1990b; Collins, 1992) o las preocupaciones de Patricia Hill Collins acerca del impacto del pensamiento dualista y la tendencia a perpetuar el racismo (1986, 1990) darán nueva forma a la sociología. ¿O acaso los cambios provendrán de métodos más deconstructivistas de abandonar la etnografía y concentrarse en las «relecturas de las representaciones en toda forma de procesamiento de la información» que insta Patricia Clough (1998, pág. 137) o la aceptación de Anne Game de los discursos y no del foco en «lo social» (1991, pág. 47)?

Dentro de la antropología, Ruth Behar (1993) y Lila Abu-Lughod (1990) sostienen que los influyentes temas antes analizados (disolución de los límites del *self/otro*, sujeto/objeto), fundamentales para los métodos etnográficos tradicionales, pueden liberar la disciplina de su pasado colonial y colonizador (Behar, 1993; pág. 302). En psicología, Michelle Fine y Susan Merle Gordon (1992, pág. 23) instan a que las psicólogas feministas trabajen en el espacio entre lo personal y lo político para reconstituir la psicología. Instan la investigación

activista,<sup>17</sup> mientras que Mary Gergen (2001) formula una agenda construccionista, posmoderna, para revisar la psicología. Al advertir que las feministas en la psicología han hecho alteraciones locales y parciales de los métodos establecidos en vez de crear una metateoría programática, Jill Morawski (1994) prevé la base para formas radicalmente nuevas de indagación psicológica, aunque la psicología feminista siga en transición.

Es demasiado temprano para detectar el potencial transformador de los estudios culturales feministas y de los estudios sociales multidisciplinares vitales de la ciencia. Aquí, como en otros sitios disciplinares, la difícil situación del departamento académico en aprietos económicos configurará la investigación cualitativa feminista. Los departamentos o los programas que han sido reducidos y dependen de profesores que cumplen media jornada no son un escenario fértil para el trabajo transformador experimental ni, incluso, tradicional. En todos estos contextos, el equilibrio de las demandas del hogar, la familia y la carrera es una obstinada «cuestión de todos los días y de todas las noches» (si usamos la feliz frase de Dorothy Smith) que confronta a las investigadoras cualitativas feministas que toman en serio la investigación para las mujeres y sus potenciales transformadores. Contrarresta estas cuestiones la fuerte presencia de investigadoras feministas establecidas que toman en serio la tutoría y que se conectan en el ámbito político con otras académicas, feministas o no, y con otras feministas, académicas o no.

### *Mentalidad estrecha y prácticas de edición*

Durante al menos las dos últimas décadas y sin un fin aparente a la vista, los editores han publicado miles de títulos feministas: teóricos, empíricos, experimentales y metodológicos (Messer-Davidow, 2002). Esta abundancia ha alimentado la emergencia y la creciente complejidad de la investigación feminista cualitativa. Por positivo que ello sea, dado el número relativamente limitado de ofertas de hace tres décadas, es, no obstante, preocupante, puesto que gran parte de esta bibliografía muy sofisticada, que incluye el trabajo de feministas de otros países distintos de los Estados Unidos y el Reino Unido, se publica en inglés. Las dificultades de la traducción y las presiones de la comercialización hacen que la publicación en inglés sea necesaria (Maynard, 1996; Meaghan Morris, comunicación personal; Schiffrin,

<sup>17</sup> Las agendas de investigación orientadas a los activistas de la salud de las mujeres son esbozadas por Narrigan, Zones, Worcester y Grad (1997) y por Ruzek, Olesen y Clarke (1997)

1998).<sup>18</sup> No es sorprendente que haya concepciones no diferenciadas y comprensión limitada o no existente de la investigación feminista fuera del mundo occidentalizado y burocratizado.

Por fortuna, las diferentes perspectivas –como aquellas de las feministas poscoloniales, marxistas– sobreviven estas publicaciones para menoscabar las suposiciones occidentalizantes y homogeneizantes acerca de las «mujeres» en cualquier parte y en todas partes. Las principales publicaciones periódicas feministas de lengua inglesa publican cada vez más ensayos de investigadoras de Asia, África, América Latina, el Oriente Medio árabe y Europa Oriental. Las ediciones especiales que incluyen a investigadoras internacionales son comunes. Las principales imprentas universitarias y comerciales que publican libros feministas con frecuencia incluyen a feministas ajenas a los Estados Unidos en sus listas.<sup>19</sup> Sin embargo, incluso cuando está publicada en inglés, es posible que una monografía orientada a la investigación feminista como el Taller de Estudios de Mujeres Regionales Árabes de Cynthia Nelson y Soraya Altorki (1997) no llegue con facilidad a las feministas occidentales interesadas si se la publica fuera de los Estados Unidos o de Gran Bretaña.

Parte de ese trabajo, aunque no lo suficiente, se presenta en conferencias internacionales, tales como los Congresos Internacionales sobre Cuestiones de Salud de la Mujer, que se celebran dos veces al año en países como Nueva Zelanda, Dinamarca, Botsuana, Tailandia, Egipto y Corea del Sur y atraen a un número sustancial de participantes internacionales. En síntesis, un mayor acceso al trabajo de investigadoras internacionales equilibra las publicaciones en inglés y el dominio del feminismo del idioma inglés, en particular en cuanto a las preocupaciones feministas internacionales sobre los problemas y las complejidades de la globalización. Dada la creciente complejidad

<sup>18</sup> Agradezco aquí un animado intercambio sobre estos asuntos con Meaghan Morris, Norman Denzin, Patricia Clough e Ivonna Lincoln. En una útil lectura crítica de esta sección del capítulo, Annie George del programa de posgrado del Departamento de Ciencias Sociales y del Comportamiento en Sociología de San Francisco, University of California, señaló que muchas publicaciones en inglés en países no occidentales no aparecen o no se citan en las principales bases de datos, como SocAbstracts y ERIC.

<sup>19</sup> Entre las notables ediciones recientes de publicaciones feministas en inglés que incluyen investigación feminista internacional se incluyen *Feminist Review* (verano de 1998), «Rethinking Caribbean Difference»; *Signs* (invierno de 1998), «Gender, Politics and Islam». La investigación de feministas chinas y japonesas sobre las oficinistas en Hong Kong y China del sur (Lee, 1998) ejemplifica el trabajo internacional publicado por imprentas universitarias y comerciales, así como también lo hacen los escritos de académicos internacionales acerca de su relación con el feminismo y el mundo académico en su tierra natal y en sociedades adoptadas (John, 1996; U. Narayan, 1997).

de la investigación cualitativa feminista, parte de la cual deriva del pensamiento feminista poscolonial, los nuevos enfoques y tácticas de las académicas internacionales atraerán la atención no sólo entre las investigadoras feministas de habla inglesa y miras amplias, sino que también entre los editores interesados en una publicación redituable en una era en que la economía de la edición es sumamente problemática.

Las investigadoras cualitativas que desean trascender la investigación en el mundo anglófono cada vez con más frecuencia encuentran foros y páginas web feministas valiosos que ofrecen información acerca del trabajo, las conferencias y las publicaciones feministas internacionales. Muchos se originan fuera de los Estados Unidos o de Gran Bretaña. El espacio limitado que tengo me imposibilita hacer un listado de, incluso, una pequeña proporción de esta abundante oferta, pero un poderoso motor de búsqueda producirá una cornucopia de direcciones y sitios valederos. En particular, entre estos florecientes recursos que compensan la estrecha mentalidad occidentalizada en la investigación feminista es notable el foro de los Sociólogos para la Mujer en la Sociedad, donde Judith Lorber, importante investigadora cualitativa feminista, comparte dicha información con regularidad. Es lamentable que los recursos informáticos y de la Internet no estén fácilmente disponibles para todas las investigadoras cualitativas feministas, en particular aquellas de países desfavorecidos.

## Conclusión

Sobre todo, la investigación cualitativa feminista es más fuerte que en el pasado porque las teóricas y las investigadoras analizan de modo crítico sus fundamentos, incluso cuando prueban nuevos métodos de investigación, tanto experimentales como tradicionales. En esencia, están mucho más atentas y son más conscientes y sensibles a los temas relativos a la formulación y la conducción de la investigación. Perspectivas más sofisticadas y formas de comprensión más incisivas permiten a las feministas enfrentarse con los innumerables problemas existentes en las vidas, los contextos y las situaciones de las mujeres con la esperanza de lograr, si no la emancipación, al menos, cierta intervención y transformación modestas. Sin embargo, hay más por hacer, como dejan en claro muchos de los autores citados en este capítulo. Dadas la diversidad y la complejidad de la investigación cualitativa feminista, no es probable que prevalezca ninguna ortodoxia experimental o tradicional, ni, en mi opinión, debería hacerlo.

Las investigadoras feministas han brindado instrucciones prudentes e incisivas sobre la investigación feminista y el potencial para

el cambio o la transformación. Judith Stacey esbozó las dificultades de hacer público el trabajo feminista: «Debemos hacer público nuestro trabajo con niveles extraordinarios de reflexividad, cautela y sofisticación semiótica y retórica» (2003, pág. 28). Barbara Laslett y Johanna Brenner (2001) instaron a las investigadoras feministas a que reconocieran la forma en que funcionan las instituciones de educación superior (pág. 1233) a la vez que observaron que «necesitaremos nuevas estrategias que correspondan a nuevas oportunidades y, también, a las dificultades de estos tiempos» (pág. 1234). Mary Anglin (2003, pág. 3), presidenta de la Asociación de Antropología Feminista de la Asociación Antropológica de los Estados Unidos (2003-2005) renovó el pedido de que las feministas reconsideraran cómo tender un puente entre las teorías/investigación académica y la igualdad de géneros y la justicia social.

Concluyo con una declaración que Adele Clarke y yo publicamos en 1999:

Es importante reconocer que la producción de conocimiento es continuamente dinámica: se abren nuevos marcos que dan lugar a otros que, a su vez, se vuelven a abrir una y otra vez. Además, los conocimientos son sólo parciales. Algunos pueden encontrar que estas opiniones son desconcertantes y ver en ellas una ladera resbalosa de construcciones incesantes, sin un cimiento seguro para ningún tipo de acción. No se trata de que no haya una plataforma para la acción, la reforma, la transformación o la emancipación, sino que las plataformas son transitorias. Si el trabajo propio es destronado o alterado por otra investigadora con un enfoque diferente, más efectivo, una debería regocijarse y seguir adelante. [...] Lo que es importante para las feministas preocupadas es que en forma continua surgen nuevos tópicos, temas de preocupación y cuestiones para la indagación feminista que demandan atención para originar un entendimiento más matizado de acción respecto de las cuestiones críticas (Olesen y Clarke, 1999, pág. 356).<sup>20</sup>

La investigación cualitativa feminista de principios de milenio, esbozada en forma demasiado incompleta aquí debido a las limitaciones de espacio, ofrece estrategias para establecer las bases para la acción sobre proyectos críticos, grandes y pequeños, para cristalizar la justicia social en diferentes versiones feministas, desafío que las feministas precavidas deben aceptar y llevar adelante. El rango de problemas es demasiado amplio, y las cuestiones son demasiado urgentes para actuar de modo diferente. Como la poeta y activista Margaret Randall declaró en su exposición plenaria realista en la reunión

<sup>20</sup> Como observó Deborah Lupton (1995): «El punto no es buscar una cierta «verdad», sino descubrir variedades de la verdad que funcionen, poner de relieve la naturaleza de la verdad como transitoria y política y la posición de los sujetos como fragmentarios y contradictorios» (págs. 160.161).

de los Sociólogos para la Mujer en la Sociedad celebrada en el invierno de 2004, «nuestra misión [...] no debe dejar de repensar y retribujar nuestro futuro» (Randall, 2004, pág. 23).

Si aceptamos lo dicho, ¿qué pueden esperar las investigadoras cualitativas feministas? Ruth Chance, feminista y legendaria directora de la Fundación Rosenberg (1958-1974), con inteligencia y realismo observó:

Pienso que cuanto más modesto es uno acerca de lo que está haciendo, mejor estará. Uno puede estar seguro de que el tiempo va a desestabilizar sus soluciones y que un período de gran agitación y experimentación irá seguido de uno de análisis para ver qué debería absorberse o modificarse o rechazarse... pero ello no debería desalentarnos para actuar en relación con los temas tal como los vemos en un momento dado. El oscilar del péndulo llegará, y es posible que vuelva a empezar todo de nuevo, aunque pareciera que nos permite avanzar lentamente en la comprensión de cómo son las soluciones complejas y remotas (Chance, citada en Gorfinkel, 2003, pág. 27).

## Referencias bibliográficas

- Abel, E., Christian, B. y Moglen, H. (comps.) (1997). *Female Subjects in Black and White: Race, Psychoanalysis, Criticism*, Berkeley, University of California Press.
- Abel, E. K. y Nelson, M. K. (comps.) (1990). *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives*, Albany, State University of New York Press.
- Abu-Lughod, L. (1990). «Can there be a feminist ethnography?», *Women and Performance*, 5, págs. 7-27.
- Acker, J., Barry, K. y Esseveld, J. (1991). «Objectivity and truth: Problems in doing feminist research», en M. M. Fonow y J. A. Cook (comps.), *Beyond Methodology: Feminist Scholarship as Lived Research*, Bloomington, University of Indiana Press, págs. 133-153.
- Acker, S. (1994). *Gendered Education: Sociological Reflections on Women, Teaching and Feminism*, Buckingham (Gran Bretaña), Open University Press.
- Alexander, M. J. y Mohanty, C. T. (1997). *Feminist Genealogies, Colonial Legacies, Democratic Futures*, Nueva York, Routledge.

- Allen, S. (1994). «Race, ethnicity and nationality: Some questions of identity», en H. Afshar y M. Maynard (comps.), *The Dynamics of «Race» and Gender: Some Feminist Interventions*, Londres, Taylor and Francis, págs. 85-105.
- Alway, J. (1995). «The trouble with gender: Tales of the still missing feminist revolution in sociological theory», *Sociological Theory*, 13, págs. 209-228.
- Andrews, M. (2002). «Feminist research with non-feminist and anti-feminist women: Meeting the challenge», *Feminism and Psychology*, 12, págs. 55-77.
- Anglin, M. (2003). «Feminism in practice», *Voices: A Publication of the Association for Feminist Anthropology*, 6, pág. 3.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands / La Frontera*, San Francisco, Auntie Lute.
- Anzaldúa, G. (1990). *Making Sou: Haciendo Caras*, San Francisco, Auntie Lute.
- Appleby, Y. (1997). «How was it for you? Intimate exchanges in feminist research», en M. Ang-Lyngate, C. Corrin y H. S. Millson (comps.), *Desperately Seeking Sisterhood: Still Challenging and Building*, Londres, Taylor and Francis, págs. 127-147.
- Asch, A. y Fine, M. (1992). «Beyond the pedestals: Revisiting the lives of women with disabilities», en M. Fine (comp.), *Disruptive Voices: The Possibilities of Feminist Research*, Ann Arbor, University of Michigan Press, págs. 139-174.
- Ashe, M. (1988). «Law-language of maternity: Discourse holding nature in contempt», *New England Law Review*, 521, págs. 44-70.
- Bacchi, C. (1999). *Women, Policy and Politics*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Ball, S. J. (1994). *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*, Buckingham (Gran Bretaña), Open University Press.
- Balsamo, A. (1993). «On the cutting edge: Cosmetic surgery and the technological production of the gendered body», *Camera Obscura*, 28, págs. 207-237.

- Balsamo, A. (1999). «Technologies of surveillance: Constructing cases of maternal neglect», en A. E. Clarke y V. L. Olesen (comps.), *Re-visioning Women, Health and Healing: Feminist Cultural and Techno-Science Perspectives*, Nueva York, Routledge, págs. 231-253.
- Barndt, D. (2002). *Tangled Routes: Women, Work and Globalization on the Tomato Trail*, Nueva York, Rowman & Littlefield.
- Bartlett, K. (1990). «Feminist legal methods», *Harvard Law Review*, 103, págs. 45-50.
- Behar, R. (1993). *Translated Woman: Crossing the Border with Esperanza's Story*, Boston, Beacon.
- Behar, R. (1996). *The Vulnerable Observer*, Boston, Beacon.
- Behar, R. y Gordon, D. (comps.) (1995). *Women Writing Culture*, Berkeley, University of California Press.
- Bell, L. y Nutt, L. (2002). «Divided loyalties, divided expectations: Research ethics, professional and occupational responsibilities», en M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop y T. Miller (comps.), *Ethics in Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 70-90.
- Benhabib, S. (1987). «The generalized and the concrete other: The Kohlberg-Gilligan controversy and feminist theory», en S. Benhabib y D. Cornell (comps.), *Feminism as Critique*, Mineápolis, University of Minnesota Press, págs. 77-95.
- Benhabib, S. (1995). «Feminism and postmodernism: An uneasy alliance», en S. Benhabib, J. Butler, D. Cornell y N. Fraser (comps.), *Feminist Contentions: A Philosophical Exchange*, Nueva York, Routledge, págs. 17-34.
- Benhabib, S., Butler, J., Cornell, D. y Fraser, N. (comps.) (1995). *Feminist Contentions: A Philosophical Exchange*, Nueva York, Routledge.
- Bergeron, S. (2001). «Political economy discourses of globalization and feminist politics», *Signs*, 26, págs. 984-1006.
- Bhavnani, K.-K. (1994). «Tracing the contours: Feminist research and feminist objectivity», en H. Afshar y M. Maynard (comps.), *The Dynamics of «Race» and Gender: Some Feminist Interventions*, Londres, Taylor and Francis, págs. 26-40.

- Bing, V. M. y Reid, P. T. (1996). «Unknown women and unknowing research: Consequences of color and class in feminist psychology», en N. R. Goldberger, J. M. M. Tarule, B. McVicker y M. Field (comps.), *Knowledge, Difference and Power: Essays Inspired by Women's Ways of Knowing*, Nueva York, Basic Books, págs. 175-205.
- Birch, M. (1998). «Reconstructing research narratives: Self and sociological identity in alternative settings», en J. Ribbens y R. Edwards (comps.), *Feminist Dilemmas in Qualitative Research: Public Knowledge and Private Lives*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 171-185.
- Birch, M. y Miller, T. (2000). «Inviting intimacy: The interview as therapeutic opportunity», *International Review of Social Research Methodology*, 3, págs. 189-202.
- Blackmore, J. (1995). «Policy as dialogue: Feminist administrators working for educational change», *Gender and Education*, 7, págs. 293-313.
- Bloom, L. R. (1998). *Under the Sign of Hope: Feminist Methodology and Narrative Interpretation*, Albany, State University of New York Press.
- Brabeck, M. M. (1996). «The moral self, values and circles of belonging», en K. F. Wyche y F. J. Crosby (comps.), *Women's Ethnicities: Journeys through Psychology*, Boulder (Colorado), Westview, págs. 145-165.
- Braidotti, R. (2000). «Once upon a time in Europe», *Signs*, 25, págs. 1061-1064.
- Britzman, D. P. (1991). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*, Albany, State University of New York Press.
- Britzman, D. P. (1998). «Foreword», en L. R. Bloom, *Under the Sign of Hope: Feminist Methodology and Narrative Interpretation*, Albany, State University of New York Press, págs. ix-xi.
- Broom, D. (1991). *Damned if We Do: Contradictions in Women's Health Care*, Sídney, Allen and Unwin.
- Brown, R. H. (1998). Revisión de *Fields of Play: Constructing an Academic Life* por Laurel Richardson, *Contemporary Sociology*, 27, págs. 380-383.

- Brown, W. (1992). «Finding the man in the state», *Feminist Studies*, 18, págs. 7-34.
- Burt, S. (1995). «Gender and public policy: Making some difference in Ottawa», en F.-P. Gingras (comp.), *Gender and Politics in Contemporary Canada*, Toronto, Oxford University Press, págs. 86-105.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Londres, Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of «Sex»*, Londres, Routledge.
- Butler, J. (1994). «Against proper objects», *Differences*, 6, págs. 1-16.
- Butler, O. (1986). *Feminist Experiences in Feminist Research*, Manchester (Gran Bretaña), University of Manchester Press.
- Campbell, M. (1998). «Institutional ethnography and experience as data», *Qualitative Sociology*, 21, págs. 55-74.
- Campbell, M. (2002). «Textual accounts, ruling action: The intersection of knowledge and power in the routine conduct of nursing work», *Studies in Cultures, Organizations and Societies*, 7, págs. 231-250.
- Campbell, M. y Gregor, F. (2002). *Mapping Social Relations: A Primer in Doing Institutional Ethnography*, Toronto, Garamond.
- Campbell, M. y Manicom, A. (comps.) (1995). *Knowledge, Experience and Ruling Relations*, Toronto, University of Toronto Press.
- Campbell, N. D. (2000). *Using Women: Gender, Drug Policy, and Social Justice*, Nueva York, Routledge.
- Cancian, F. M. (1992). «Feminist science: Methodologies that challenge inequality», *Gender and Society*, 6, págs. 623-642.
- Cancian, F. M. (1996). «Participatory research and alternative strategies for activist sociology», en H. Gottfried (comp.), *Feminism and Social Change*, Urbana, University of Illinois Press, págs. 187-205.
- Cancian, F. M., Kurz, D., London, A. S., Reviere, R. y Tuominen, M. C. (comps.) (2000). *Child Care and Inequality: Re-Thinking Care Work for Children and Youth*, Nueva York, Routledge.

- Cannon, L. W., Higginbotham, E. y Leung, M. L. A. (1991). «Race and class bias in qualitative research on women», en M. M. Fonow y J. A. Cook (comps.), *Beyond Methodology: Feminist Scholarship as Lived Research on Women*, Bloomington, Indiana University Press, págs. 107-118.
- Case, S.-E. y Abbitt, E. W. (2004). «Disidentifications, diaspora and desire. Questions on the future of the feminist critique of performance», *Signs*, 29, págs. 925-938.
- Casper, M. J. (1997). «Feminist politics and fetal surgery: Adventures of a research cowgirl on the reproductive frontier», *Feminist Studies*, 23, págs. 233-262.
- Casper, M. J. (1998). *The Making of the Unborn Patient: Medical Work and the Politics of Reproduction in Experimental Fetal Surgery*, New Brunswick (Nueva Jersey), Rutgers University Press.
- Charmaz, K. (1995). «Between positivism and postmodernism: Implications for methods», en N. K. Denzin (comp.), *Studies in Symbolic Interaction*, Greenwich (Connecticut), JAI Press, vol. 17, págs. 43-72.
- Charmaz, K. y Olesen, V. L. (1997). «Ethnographic research in medical sociology: Its foci and distinctive contributions», *Sociological Methods and Research*, 25, págs. 452-494.
- Chase, S. E. (1995). *Ambiguous Empowerment: The Work Narratives of Women School Superintendents*, Amherst, University of Massachusetts Press.
- Chow, E. N. (1987). «The development of feminist consciousness among Asian American women», *Gender and Society*, 1, págs. 284-299.
- Clarke, A. (1990). «A social worlds research adventure: The case of reproductive science», en S. E. Cozzens y T. F. Gieryn (comps.), *Theories of Science in Society*, Bloomington, Indiana University Press, págs. 15-43.
- Clarke, A. (1998a). *Disciplining Reproduction: Modernity, American Life Sciences, and the Problems of «Sex»*, Berkeley, University of California Press.
- Clarke, A. y Olesen, V. L. (comps.) (1999). *Revisioning Women, Health*

- and Healing: Feminist, Cultural and Technoscience Perspectives*, Nueva York, Routledge.
- Clarke, A. y Olesen, V. (1999a). «Revising, diffracting, acting», en A. E. Clarke y V. L. Olesen (comps.), *Revisioning Women, Health and Healing: Feminist, Cultural and Technoscience Perspectives*, Nueva York, Routledge, págs. 3-38.
- Clarke, A. (2005). *Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Clough, P. T. (1993a). «On the brink of deconstructing sociology: Critical reading of Dorothy Smith's standpoint epistemology», *The Sociological Quarterly* 34, págs. 169-182.
- Clough, P. T. (1993b). «Response to Smith's response», *The Sociological Quarterly*, 34, págs. 193-194.
- Clough, P. T. (1994). *Feminist Thought: Desire, Power and Academic Discourse*, Londres, Basil Blackwell.
- Clough, P. T. (1998). *The End(s) of Ethnography*, Newbury Park (California), Sage, edición revisada.
- Clough, P. T. (2000). *Autoaffection: The Unconscious in the Age of Teletechnology*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- Code, L. (1991). *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge*, Ithaca (Nueva York), Cornell University Press.
- Collins, P. H. (1986). «Learning from the outsider within: The sociological significance of black feminist thought», *Social Problems*, 33, págs. 14-32.
- Collins, P. H. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*, Boston, Unwin Hyman.
- Collins, P. H. (1992). «Transforming the inner circle: Dorothy Smith's challenge to sociological theory», *Sociological Theory*, 10, págs. 73-80.
- Collins, P. H. (1997). Comentario sobre «Truth and method: Feminist standpoint theory revisited» de Hekman, *Signs*, 22, págs. 375-381.

- Collins, P. H. (1998a). *Fighting Words: Black Women and the Search for Justice*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- Collins, P. H. (1998b). «What's going on? Black feminist thought and the politics of postmodernism», en P. H. Collins, *Fighting Words: Black Women and the Search for Justice*, Mineápolis, University of Minnesota Press, págs. 124-154.
- Collins, P. H. (1999). «Will the «real» mother please stand up? The logic of eugenics and American national family planning», en A. E. Clarke y V. L. Olesen (comps.), *Revisioning Women, Health and Healing: Feminist, Cultural and Technoscience Perspectives*, Nueva York, Routledge, págs. 266-282.
- Connell, R. W. (1997). Comentario sobre «Confounding gender» de Hawkesworth, *Signs*, 22, págs. 702-706.
- Constable, N. (1997). *Maid to Order in Hong Kong: Stories of Filipina Workers*, Ithaca (Nueva York), Cornell University Press.
- Corrigan, O. (2003). «Empty ethics: The problem with informed consent», *Sociology of Health and Illness*, 25, págs. 768-792.
- Craddock, E. y Reid, M. (1993). «Structure and struggle: Implementing a social model of a well woman clinic in Glasgow», *Social Science and Medicine*, 19, págs. 35-45.
- Crenshaw, K. (1992). «Whose story is it, anyway? Feminist and antiracist appropriations of Anita Hill», en T. Morrison (comp.), *Race-ing Justice, Engendering Power*, Nueva York, Pantheon, págs. 402-436.
- Cuthbert, D. (2000). ««The doctor from the university is at the door...»: Methodological reflections on research with non-aboriginal adoptive and foster mothers of aboriginal children», *Resources for Feminist Research / Documentation sur la Recherche Feminists*, 28, págs. 209-228.
- Daniels, A. K. (1983). «Self-deception and self-discovery in field work», *Qualitative Sociology*, 6, págs. 195-214.
- Davis, A. Y. (1981). *Women, Race and Class*, Londres, The Women's Press.
- Davis, K. (1995). *Reshaping the Female Body: The Dilemma of Cosmetic Surgery*, Nueva York, Routledge.

- Davis, K. y Gremmen, I. (1998). «In search of heroines: Some reflections on normativity in feminist research», *Feminism and Psychology*, 8, págs. 133-153.
- de Castell, S. y Bryson, M. (1997). «En/gendering equity: Paradoxical consequences of institutionalized equity policies», en S. de Castell y M. Bryson (comps.), *Radical In(ter)ventions: Identity Politics and Difference/s in Educational Praxis*, Albany, State University of New York Press, págs. 85-103.
- de Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender: Essays on Theory Film, and Fiction*, Bloomington, Indiana University Press.
- Denzin, N. K. (1992). *Symbolic Interactionism and Cultural Studies*, Oxford (Gran Bretaña), Basil Blackwell.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*, Thousand Oaks (California), Sage.
- DesAutels, P. y Wright, J. (2001). *Feminists Doing Ethics*, Boulder (Colorado), Rowman and Littlefield.
- DeVault, M. (1991). *Feeding the Family: The Social Organization of Caring as Gendered Work*, Chicago, University of Chicago Press.
- DeVault, M. (1993). «Different Voices: Feminists' methods of social research», *Qualitative Sociology*, 16, págs. 77-83.
- DeVault, M. (1996). «Talking back to sociology: Distinctive contributions of feminist methodology», *Annual Review of Sociology*, 22, págs. 29-50.
- DeVault, M. (1999). *Liberating Method: Feminism and Social Research*, Filadelfia, Temple University Press.
- Dever, C. (2004). *Skeptical Feminism, Activist Theory, Activist Practice*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- Diaz, C. (2002). «Conversational heuristic as a reflexive method for feminist research», *International Review of Sociology*, 12, (2), págs. 249-255.
- Dill, B. T. (1979). «The dialectics of black womanhood», *Signs*, 4, págs. 543-555.

- Doezema, J. (2000). «Loose women or lost women? The emergence of the myth of white slavery in contemporary discourses on trafficking in women», *Gender Issues*, 18, págs. 23-50.
- Dougherty, D. S. (2001). «Sexual harassment as (dys)functional process: A feminist standpoint analysis», *Journal of Applied Communication Research*, 29, págs. 372-402.
- Dutton, J., Groat, L., Hassinger, J., Lempert, L. y Riehl, C. (1998). «Academic lives», *Qualitative Sociology*, 21, págs. 195-203.
- Ebert, T. (1996). *Ludic Feminism and after: Postmodernism, Desire, and Labor in Late Capitalism*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Edwards, R. y Mauthner, M. (2002). «Ethics and feminist research: Theory and practice», en M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop y T. Miller (comps.), *Ethics in Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 14-31.
- Ehrenreich, B. y Fox Piven, F. (1983). «Women and the welfare state», en I. Howe (comp.), *Alternatives: Proposals for America from the Democratic Left*, Nueva York, Pantheon, págs. 30-45.
- Eichenberger, S. E. (2002). «Perceived identity: Researching a latino/a Catholic community», trabajo presentado en la reunión de la Southern Sociological Society.
- Eichler, M. (1986). «The relationship between sexist, non-sexist, woman-centered and feminist research», *Studies in Communication*, 3, págs. 37-74.
- Eichler, M. (1997). «Feminist methodology», *Current Sociology*, 45, págs. 9-36.
- Ellingson, L. L. (1998). ««Then you know how I feel»: Empathy, identity and reflexivity in fieldwork», *Qualitative Inquiry*, 4, págs. 492-514.
- Ellis, C. (1995). *Final Negotiations: A Story of Love, Loss and Chronic Illness*, Filadelfia, Temple University Press.
- Ellis, C. y Bochner, A. P. (1996). *Composing Ethnography: Alternative Forms of Writing*, Walnut Creek (California), AltaMira.

- Epstein, C. F. (1981). *Women in Law*, Nueva York, Basic Books.
- Espiritu, Y. L. (1997). *Asian American Women and Men: Labor, Laws and Love*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Espin, O. M. (1995). ««Race,» racism and sexuality in the life narratives of immigrant women», *Feminism and Psychology*, 5, págs. 223-228.
- Estes, C. L. y Edmonds, B. C. (1981). «Symbolic interaction and social policy analysis», *Symbolic Interaction*, 4, págs. 75-86.
- Evans, S. M. (2002). «Re-viewing the second wave», *Feminist Studies*, 28, págs. 259-267.
- Fee, E. (1983). «Women and health care: A comparison of theories», en E. Fee (comp.), *Women and Health: The Politics of Sex in Medicine*, Englewood Cliffs (Nueva Jersey), Baywood, págs. 10-25.
- Felski, R. (1997). «The doxa of difference», *Signs*, 23, págs. 1 -22.
- Ferguson, K. (1993). *The Man Question: Visions of Subjectivity in Feminist Theory*, Berkeley, University of California Press.
- Fernandez-Kelly, P. y Wolf, D. (2001). «A dialogue on globalization», *Signs*, 26, págs. 1243-1249.
- Field, P. A. (1991). «Doing fieldwork in your own culture», en J. M. Morse (comp.), *Qualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue*, Newbury Park (California), Sage, págs. 91-104.
- Finch, J. (1984). «It's great to have someone to talk to», en C. Bell y H. Roberts (comps.), *Social Researching: Politics, Problems, Practice*, Londres, Routledge and Kegan Paul, págs. 70-87.
- Finch, J. (1986). *Research and Policy: The Uses of Qualitative Research in Social and Educational Research*, Londres, Falmer.
- Finch, J. y Groves, D. (1983). *A Labour of Love: Women, Work and Caring*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Finch, J. y Mason, J. (1990). «Decision taking in the fieldwork process: Theoretical sampling and collaborative working», en R. G. Burgess (comp.), *Studies in Qualitative Methodology. Vol. 2. Reflections on Field Experience*, Greenwich (Connecticut), JAI Press, págs. 25-50.

- Fine, M. (comp.) (1992a). *Disruptive Voices*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Fine, M. (1992b). «Passions, politics and power: Feminist research possibilities», en M. Fine (comp.), *Disruptive Voices*, Ann Arbor, University of Michigan Press, págs. 205-232.
- Fine, M. y Gordon, S. M. (1992). «Feminist transformations of/despite psychology», en M. Fine (comp.), *Disruptive Voices*, Ann Arbor, University of Michigan Press, págs. 1-25.
- Fine, M. y Weis, L. (1996). «Writing the «wrongs» of fieldwork: Confronting our own research/writing dilemma in urban ethnographies», *Qualitative Inquiry*, 2, págs. 251-274.
- Fine, M., Weis, L., Weseen, S. y Wong, L. M. (2000). «For whom? Qualitative research, representations and social responsibilities», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 107-132.
- Fiore, R. N. y Nelson, H. L. (2003). *Recognition, Responsibility and Rights: Feminist Ethics and Social Theory*, Boulder (Colorado), Rowan and Littlefield.
- Fisher, S. (1995). *Nursing Wounds: Nurse Practitioners, Doctors, Women Patients, and the Negotiation of Meaning*, New Brunswick (Nueva Jersey), Rutgers University Press.
- Fishman, J. (2001). «Drugs and sex: Clinical research», *Molecular Interventions*, 2, págs. 12-16.
- Flax, J. (1987). «Postmodernism and gender relations in feminist theory», *Signs*, 14, págs. 621-643.
- Flax, J. (1990). *Thinking Fragments: Psychoanalysis, Feminism and Postmodernism in the Contemporary West*, Berkeley, University of California Press.
- Fonow, M. M. y Cook, J. A. (1991). *Beyond Methodology: Feminist Scholarship as Lived Research*, Bloomington, University of Indiana Press.
- Forbes, D. A. (2001). «Black women in authority: An oxymoron? A black feminist analysis of the organizational experiences of selected African-descended women managers in the United States and Ja-

- maica», *Dissertation Abstracts International-61/08*, febrero, pág. 3.367.
- Fosket, J. R. (1999). «Problematizing biomedicine: Women's constructions of breast cancer knowledge», en L. Potts (comp.), *Ideologies of Breast Cancer: Feminist Perspectives*, Londres, Macmillan, págs. 15-36.
- Frankenberg, R. (1994). *White Wwomen, Race Matters: The Social Construction of Whiteness*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- Frankenberg, R. y Mani, L. (1993). «Cross currents, cross talk: Race, postcoloniality and the politics of location», *Cultural Studies*, 7, págs. 292-310.
- Fraser, N. (1989). «Struggle over needs: Outline of a socialist-feminist critical theory of late capitalist political culture», en N. Fraser, *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*, Mineápolis, University of Minnesota Press, págs. 161-187.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the Post-Socialist Condition*, Nueva York, Routledge.
- Freeman, C. (2001). «Is local:global as feminine:male? Rethinking the gender of globalization», *Signs*, 26, págs. 1007-1038.
- Freeman, S. A. y Lips, H. M. (2002). «Harsh judgements and sharp impressions: Audience responses to participants in a study of heterosexual feminist identities», *Feminism and Psychology*, 12, págs. 275-281.
- Fry, M. J. (1992). *Postmodern Legal Feminism*, Londres, Routledge.
- Game, A. (1991). *Undoing the Social: Towards a Deconstructive Sociology*, Milton Keynes (Gran Bretaña), Open University Press.
- Garcia, A. M. (1989). «The development of Chicana discourse», *Gender & Society*, 3, págs.217-238.
- Gaskell, J. y Eichler, M. (2001). «White women as burden: On playing the role of feminist «experts» in China», *Women's Studies International Forum*, 24, págs. 637-651.

- Gergen, M. (2001). *Feminist Reconstructions in Psychology: Narrative, Gender, and Performance*, Newbury Park (California), Sage.
- Gill, C. J. (1997). «The last sisters: Health issues of women with disabilities», en S. B. Ruzek, V. L. Olesen y A. E. Clarke (comps.), *Women's Health: Complexities and Differences*, Columbus, The Ohio State University Press, págs. 96-112.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Ginzburg, F. (1998). *Contested Lives: The Abortion Debate in an American Community*, Berkeley, University of California Press, nueva edición.
- Glazer, N. Y. (1991). ««Between a rock and a hard place»: Women's professional organizations in nursing and class, racial and ethnic inequalities», *Gender and Society*, 5, págs. 351-372.
- Glenn, E. N. (1990). «The dialectics of wage work: Japanese-American women and domestic service, 1905-1940», en E. C. DuBois y V. Ruiz (comps.), *Unequal Sisters: A Multi-Cultural Reader in U.S. Women's History*, Londres, Routledge, págs. 345-372.
- Glenn, E. N. (2002). *Unequal Freedom: How Race and Gender Shaped American Citizenship and Labor*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Glucksman, M. (1994). «The work of knowledge and the knowledge of women's work», en M. Maynard y J. Purvis (comps.), *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*, Londres, Taylor and Francis, págs. 149-165.
- Gordon, L. (1976). *Women's Body, Women's Right*, Nueva York, Grossman.
- Gordon, L. (1994). *Pitied but not Entitled: Single Mothers and the History of Welfare*, Nueva York, Free Press.
- Gorelick, S. (1991). «Contradictions of feminist methodology», *Gender and Society*, 5, págs. 459-477.
- Gorfinkel, C. (2003). *Much Remains to Be Done: Ruth Chance and California's 20th Century Movements for Social Justice*, Pasadena (California), International Productions.

- Graham, H. (1984). *Women, Health and the Family*, Brighton (Gran Bretaña), Wheatsheaf Harvester.
- Graham, H. (1985). «Providers, negotiators and mediators: Women as the hidden careers», en E. Lewin y V. L. Olesen (comps.), *Women, Health and Healing: Toward a New Perspective*, Londres, Tavistock, págs. 25-52.
- Gray, R. y Sinding, C. (2002). *Standing Ovation: Performing Social Science Research about Cancer*, Boulder (Colorado), Rowman & Littlefield.
- Green, R. (1990). «The Pocahontas perplex: The image of Indian women in American culture», en E. C. DuBois y V. L. Ruiz (comps.), *Unequal Sisters: A Multi-Cultural Reader in U.S. Women's History*, Londres, Routledge, págs. 15-21.
- Grewal, I. y Caplen, K. (1994). *Scattered Hegemonies: Postmodernity and Trans-National Practices*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- Gubrium, J. B. y Holstein, J. A. (1997). *The New Language of Qualitative Method*, Nueva York, Oxford University Press.
- Guevarra, A. (2003). «Manufacturing bodies for sale: The biopolitics of labor export in the Philippines», disertación doctoral inédita, San Francisco, Department of Social and Behavioral Sciences, University of California.
- Guinier, L., Fine, M. y Balin, J. (1997). *Becoming Gentlemen: Women, Law School and Institutional Change*, Boston, Beacon.
- Gulcur, L. e Ilkcaracan, P. (2002). «The «Natasha» experience: Migrant sex workers from the former Soviet Union and Eastern Europe in Turkey», *Women's Studies International Forum*, 25, págs. 411-421.
- Gupta, A. y Ferguson, J. (1997). *Anthropological Locations: Boundaries and Grounds of a Field Science*, Berkeley, University of California Press.
- Hamochi, S. (2001). «Japan and the global sex industry», en R. M. Kelly, J. H. Hayes, M. H. Hawkesworth y B. Young (comps.), *Gender, Globalization, and Democratization*, Lanham (Maryland), Roman & Littlefield, págs. 137-146.

- Haraway, D. J. (1988). «Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspectives», *Feminist Studies*, 14, págs. 575-599.
- Haraway, D. J. (1991). *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*, Londres, Routledge.
- Haraway, D. J. (1997). *Modest-Witness@Second-Millennium.Female-Man-Meets-OncoMouse*, Nueva York, Routledge.
- Harding, S. (1987). «Conclusion: Epistemological questions», en S. Harding (comp.), *Feminism and Methodology*, Bloomington, Indiana University Press, págs. 181-190.
- Harding, S. (1990). «Feminism, science and the anti-enlightenment critiques», en L. J. Nicholson (comp.), *Feminism / Postmodernism*, Nueva York, Routledge, págs. 83-105.
- Harding, S. (1991). ««Strong objectivity» and socially situated knowledge», en S. Harding, *Whose Science, Whose Knowledge?*, Ithaca (Nueva York), Cornell University Press, págs. 138-163.
- Harding, S. (1993). «Rethinking standpoint epistemology: What is «strong objectivity?»», en L. Alcoff y E. Potter (comps.), *Feminist Epistemologies*, Nueva York, Routledge, págs. 49-82 .
- Harding, S. (1996). «Gendered ways of knowing and the «epistemological crisis» of the West», en N. R. Goldberger, J. M. Tarule, B. M. Clinchy y M. F. Belenky (comps.), *Knowledge, Difference and Power: Essays Inspired by Women's Ways of Knowing*, Nueva York, Basic Books, págs. 431-454.
- Harding, S. (1997). Comentario sobre «Truth and method: Feminist standpoint theory revisited» de Hekman, *Signs*, 22, págs. 382-391.
- Harding, S. (1998). *Is Science Multicultural? Post-Colonialisms, Feminisms and Epistemologies*, Bloomington, Indiana University Press.
- Harding, S. (2001). Comentario sobre «Against epistemological chasms: The science question in feminism revisited»: Can democratic values and interests ever play a rationally justifiable role in the evaluation of scientific worth?, de Walby, *Signs*, 26, págs. 511-576.
- Hartouni, V. (1997). *Cultural Conceptions: On Reproductive Technolo-*

- gies and the Remaking of Life*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- Hartsock, N. (1983). «The feminist standpoint: Developing the ground for a specifically feminist historical materialism», en S. Harding y M. B. Hintikka (comps.), *Discovering Reality*, Ámsterdam, D. Reidel, págs. 283- 310.
- Hartsock, N. (1985). *Money, Sex, and Power: Towards a Feminist Historical Materialism*, Boston, Northeastern University Press.
- Hartsock, N. (1990). «Foucault on power: A theory for women?», en L. J. Nicholson (comp.), *Feminism and Postmodernism*, Nueva York, Routledge, págs. 157-175.
- Hartsock, N. (1997a). Comentario sobre «Truth and method: Feminist standpoint theory revisited: Truth or justice?», de Hekman, *Signs*, 22, págs. 367-374.
- Hartsock, N. (1997b). «Standpoint theories for the next century», en S. J. Kenney y H. Kinsella (comps.), *Politics and Feminist Standpoint Theory*, Nueva York, Haworth, págs. 93-101.
- Hattar-Pollara, M., Meleis, A. I. y Nagib, H. (2000). «A study of the spousal role of Egyptian women in clerical jobs», *Health Care for Women International*, 21, págs. 305-317.
- Hawkesworth, M. E. (1989). «Knowers, knowing, known: Feminist theory and claims of truth», *Signs*, 14, págs. 533-557.
- Hawkesworth, M. E. (1997a). «Confounding gender», *Signs*, 22, págs. 649-686.
- Hawkesworth, M. E. (1997b). «Reply to McKenna and Kessler, Smith, Scott and Connell: Interrogating gender», *Signs*, 22, págs. 707-713.
- Hawkesworth, M. (1999). «Analyzing backlash: Feminist standpoint theory as analytical tool», *Women's Studies International Forum*, 22, págs. 135-155.
- Hekman, S. (1990b). *Gender and Knowledge: Elements of a Post-Modern Feminism*, Boston, Northeastern University Press.
- Hekman, S. (1997a). «Reply to Hartsock, Collins, Harding and Smith», *Signs*, 22, págs. 399-402.

- Hekman, S. (1997b). «Truth and method: Feminist standpoint theory revisited», *Signs*, 22, págs. 341-365.
- Heng, G. (1994). «A great way to fly»: Nationalism, the state and varieties of Third World feminism», en M. J. Alexander y C. T. Mohanty (comps.), *Feminist Genealogies, Colonial Legacies, Democratic Futures*, Nueva York, Routledge, págs. 30-45.
- Hertz, R. (comp.) (1997). *Reflexivity and Voice*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Hine, D. C. (1989). *Black Women in White: Racial Conflict and Cooperation in the Nursing Profession, 1890-1950*, Bloomington, University of Indiana Press.
- Hirschman, N. J. (1997). «Feminist standpoint as post-modern strategy», en S. J. Kenney y H. Kinsella (comps.), *Politics and Feminist Standpoint Theories*, Nueva York, Haworth, págs. 73-92.
- Ho, J. C. (2000). «Self-empowerment and «professionalism»: Conversations with Taiwanese sex workers», *Inter-Asian Cultural Studies*, 1, págs. 283-299.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, Berkeley, University of California Press.
- Hochschild, A. R. con Machung, A. (1989). *The Second Shift*, Nueva York, Avon.
- Holland, J. y Blair, M. con Sheldon, S. (comps.) (1995). *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy*, Clevedon (Gran Bretaña), Open University Press.
- Holland, J. y Ramazanoglu, C. (1994). «Coming to conclusions: Power and interpretation in researching young women's sexuality», en M. Maynard y J. Purvis (comps.), *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*, Londres, Taylor and Francis, págs. 125-148.
- Holland, J. y Ramazanoglu, C. (1995). «Accounting for sexuality, living sexual politics: Can feminist research be valid?», en J. Holland y M. Blair (con S. Sheldon) (comps.), *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy*, Clevedon (Gran Bretaña), The Open University Press.
- Holmes, H. B. y Purdy, L. M. (comps.) (1992). *Feminist Perspectives in Medical Ethics*, Bloomington, University of Indiana Press.

- Hondagneu-Sotelo, P. (2001). *Domestica: Immigrant Workers Cleaning and Caring in the Shadows of Affluence*, Berkeley, University of California Press.
- Hondagneu-Sotelo, P. (comp.) (2003). *Gender in U.S. Immigration: Continuing Trends*, Berkeley, University of California Press.
- hooks, b. (1984). *Feminist Theory from Margin to Center*, Boston, South End Press.
- hooks, b. (1990). «Culture to culture: Ethnography and cultural studies as critical intervention», en b. hooks, *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics*, Boston, South End, págs. 123-133.
- Huber, J. (1973). «Symbolic interaction as a pragmatic perspective: The bias of emergent theory», *American Sociological Review*, 38, págs. 274-284.
- Huff, J. K. (1997). «The sexual harassment of researchers by research subjects: Lessons from the field», en M. D. Schwartz (comp.), *Researching Sexual Violence against Women: Methodological and Personal Perspectives*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 115-128.
- Huisman, K. A. (1997). «Studying violence against women of color: Problems faced by white women», en M. D. Schwartz (comp.), *Researching Sexual Violence against Women: Methodological and Personal Perspectives*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 179-192.
- Humphries, B. (1997). «From critical thought to emancipatory action: Contradictory research goals», *Sociological Research Online*, 2 (1), págs. 1-9.
- Hundleby, C. (1997). «Where standpoint stands now», en S. J. Kenney y H. Kinsella (comps.), *Politics and Feminist Standpoint Theories*, Nueva York, Haworth, págs. 25-44.
- Hunt, L. M., Jordan, B., Irwin, S. y Browner, C. H. (1989). «Compliance and the patient's perspective: Controlling symptoms in everyday life», *Culture, Medicine and Psychiatry*, 13, págs. 315-334.
- Hurtado, A. (1989). «Relating to privilege: Seduction and rejection in the subordination of white women and women of color», *Signs*, 14, págs. 833-855.

- Hurtado, A. y Stewart, A. J. (1997). «Through the looking glass: Implications of studying whiteness for feminist methods», en M. Fine, L. Weis, L. C. Powell y L. M. Wong (comps.), *Off White: Readings on Race, Power and Society*, Nueva York, Routledge, págs. 297-311.
- Im, E. O., Meleis, A. I. y Park, Y. S. (1999). «A feminist critique of menopausal experience of Korean women», *Research in Nursing and Health*, 22, págs. 410-420.
- Joffe, C. (1995). «Doctors of conscience: The struggle to provide abortion before and after *Roe v. Wade*», Boston, Beacon.
- Johannsen, A. M. (1992). «Applied anthropology and post-modernist ethnography», *Human Organization*, 51, págs. 71-81.
- John, M. E. (1996). *Discrepant Dislocations: Feminism, Theory and Postcolonial Histories*, Berkeley, University of California Press.
- Jones, S. J. (1997). «Reflexivity and feminist practice: Ethical dilemmas in negotiating meaning», *Feminism and Psychology*, 7, págs. 348-353.
- Kaplan, E. B. (1997). *Not our Kind of Girl: Unraveling the Myths of Black Teenage Motherhood*, Berkeley, University of California Press.
- Kasper, A. (1994). «A feminist qualitative methodology: A study of women with breast cancer», *Qualitative Sociology*, 17, págs. 263-281.
- Kaufert, P. A. y McKinlay, S. M. (1985). «Estrogen-replacement therapy: The production of medical knowledge and the emergence of policy», en E. Lewin y V. L. Olesen (comps.), *Women, Health and Healing: Toward a New Perspective*, Londres, Tavistock, págs. 113-138.
- Kelly, L., Burton, S. y Regan, L. (1994). «Researching women's lives or studying women's oppression? Reflections on what constitutes feminist research», en M. Maynard y J. Purvis (comps.), *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*, Londres, Taylor and Francis, págs. 27-48.
- Kelly, R. M., Bayes, J. M., Hawkesworth, M. E. y Young, B. (2001). *Gender, Globalization and Democratization*, Lanham (Maryland), Rowman & Littlefield.
- Kempadoo, K. (2001). «Women of color and the global sex trade: Trans-

- national feminist perspectives», *Meridians, Feminism, Race, Transnationalism*, 1, págs. 28-51.
- Kennedy, E. L. y Davis, M. (1993). *Boots of Leather, Slippers of Gold: The History of a Lesbian Community*, Nueva York, Routledge.
- Kenney, S. J. y Kinsella, H. (comps.) (1997). *Politics and Feminist Standpoint Theories*, Binghamton (Nueva York), Haworth.
- Kerber, L. (1998). *No Constitutional Right to Be Ladies: Women and the Obligation of Citizenship*, Nueva York, Hill and Wang.
- Kessler, S. y McKenna, W. (1978). *Gender: An Ethnomethodological Approach*, Nueva York, Wiley.
- Kincheloe, J. (1997). «Fiction formulas: Critical constructivism and the representation of reality», en W. G. Tierney e Y. S. Lincoln (comps.), *Representation and the Text: Reframing the Narrative Voice*, Albany, State University of New York Press, págs. 57-80.
- Kirby, V. (1991). Comentario sobre «The postmodernist turn in anthropology: Cautions from a feminist perspective» de Maschia-Lees, Sharpe y Cohen, *Signs*, 16, págs. 394-400.
- Kitzinger, C. y Wilkinson, S. (1997). «Validating women's experiences? Dilemmas in feminist research», *Feminism and Psychology*, 7, págs. 566-574.
- Klawiter, M. (1999). «Racing for the cure, walking, women and toxic touring: Mapping cultures of action within the Bay Area terrain of breast cancer», *Social Problems*, 46, págs. 104-126.
- Koehn, D. (1998). *Rethinking Feminist ethics: Care, Trust and Empathy*, Nueva York, Routledge.
- Kofman, E., Phizacklea, A., Raghuran, P. y Sales, R. (2001). *Gender and Internal Migration in Europe: Employment, Welfare, Politics*, Nueva York, Routledge.
- Komarovsky, M. (1988). «The new feminist scholarship: Some precursors and polemics», *Journal of Marriage and the Family*, 50, págs. 585-593.
- Komarovsky, M. (1991). «Some reflections on the feminist scholarship in sociology», *Annual Review of Sociology*, 17, págs. 1-25.

- Kondo, D. K. (1990). *Crafting Selves: Power, Gender, and Discourses of Identity in a Japanese Workplace*, Chicago, University of Chicago Press.
- Kondo, D. K. (1995). «Bad girls: Theater, women of color, and the politics of representation», en R. Behar y D. Gordon (comps.), *Women Writing Culture*, Berkeley, University of California Press, págs. 49-64.
- Krieger, S. (1983). *The Mirror Dance: Identity in a Women's Community*, Filadelfia, Temple University Press.
- Krieger, S. (1991). *Social Science and the Self: Personal Essays as an Art Form*, New Brunswick (Nueva Jersey), Rutgers University Press.
- Kuumba, M. B. (2002). ««You've struck a rock»: Comparing gender, social movements, and transformation in the United States and South Africa», *Gender and Society*, 4, págs. 504-523.
- Lacsamana, A. E. (1999). «Colonizing the South: Postmodernism, desire and agency», *Socialist Review*, 27, págs. 95-106.
- Larrabee, M. J. (comp.) (1993). *An Ethic of Care: Feminist and Interdisciplinary Perspectives*, Nueva York, Routledge.
- Laslett, B. y Brenner, J. (2001). «Twenty-first century academic feminism in the United States: Utopian visions and practical actions», *Signs*, 25, págs. 1231-1236.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy within the Postmodern*, Nueva York, Routledge.
- Lather, P. (1993). «Fertile obsession: Validity after post-structuralism», *The Sociological Quarterly*, 34, págs. 673-694.
- Lather, P. (1995). «Feminist perspectives on empowering research methodologies», en J. Holland y M. Blair con S. Sheldon (comps.), *Debates and issues in Feminist Research and Pedagogy*, Clevedon (Gran Bretaña), Open University Press, págs. 292-307.
- Lather, P. y Smithies, C. (1997). *Troubling the Angels: Women Living with AIDS*, Boulder (Colorado), Westview.
- Lawthom, R. (1997). «What can I do? A feminist researcher in non-feminist research», *Feminism and Psychology*, 7, págs. 533-538.

- Lee, C. K. (1998). *Gender and the South China Miracle: Two Worlds of Factory Women*, Berkeley, University of California Press.
- Lemert, C. (1992). «Subjectivity's limit: The unsolved riddle of the standpoint», *Sociological Theory*, 10, págs. 63-72.
- Lemert, C. (1997). *Postmodernism Is Not What You Think*, Maiden (Maryland), Blackwell.
- Lempert, L. B. (1994). «Narrative analysis of abuse: Connecting the personal, the rhetorical and the structural», *Journal of Contemporary Ethnography*, 22, págs. 411-441.
- Lewin, E. (1991). «Writing gay and lesbian culture: What the natives have to say for themselves», *American Ethnologist*, 18, págs. 786-792.
- Lewin, E. (1993). *Lesbian Mothers*, Ithaca (Nueva York), Cornell University Press.
- Lewin, E. (comp.) (1996). *Inventing Lesbian Cultures in America*, Boston, Beacon.
- Lewin, E. (1998). *Recognizing Ourselves: Ceremonies of Lesbian and Gay Commitment*, Nueva York, Columbia University Press.
- Lewin, E. y Leap, W. L. (comps.) (1996). *Out in the Field: Reflections of Gay and Lesbian Anthropologists*, Chicago, University of Illinois Press.
- Light, L. y Kleiber, N. (1981). «Interactive research in a feminist setting», en D. A. Messerschmidt (comp.), *Anthropologists at Home in North America: Methods and Issues in the Study of One's Own Society*, Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press, págs. 167-184.
- Lincoln, Y. S. (1993). «I and thou: Method, voice, and roles in research with the silenced», en D. McLaughlin y W. G. Tierney (comps.), *Naming Silenced Lives: Personal Narratives and Processes of Educational Change*, Nueva York, Routledge, págs. 20-27.
- Lincoln, Y. S. (1995). «Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research», *Qualitative Inquiry*, 1, págs. 275-289.
- Lincoln, Y. S. (1997). «Self, subject, audience, text: Living at the edge, writing in the margins», en W. G. Tierney e Y. S. Lincoln (comps.),

*Representation and the Text*, Albany, State University of New York Press, págs. 37-55.

Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills (California), Sage.

Longino, H. (1990). *Science as Social Knowledge*, Princeton (Nueva Jersey), Princeton University Press.

Longino, H. (1993). «Subjects, power and knowledge: Description and prescription in feminist philosophies of science», en L. Alcott y E. Potter (comps.), *Feminist Epistemologies*, Nueva York, Routledge, págs. 101-120.

Lorber, J. (1975). «Women and medical sociology: Invisible professionals and ubiquitous patients», en M. M. Millman y R. M. Kanter (comps.), *Another Voice: Feminist Perspectives on Social Life and Social Science*, Garden City (Nueva York), Anchor Books, págs. 75-105.

Lorber, J. (1994). *Paradoxes of Gender*, New Haven (Connecticut), Yale University Press.

Lubelska, C. y Mathews, J. (1997). «Disability issues in the politics and processes of feminist studies», en M. Ang-Lygate, C. Corrin y M. S. Henry (comps.), *Desperately Seeking Sisterhood: Still Challenging and Building*, Londres, Taylor and Francis, págs. 117-137.

Luker, K. (1984). *The Politics of Motherhood*, Berkeley, University of California Press.

Luker, K. (1996). *Dubious Conceptions: Politics of Teen-Age Pregnancy*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.

Luff, D. (1999). «Dialogue across the divides: «Moments of rapport» and power in research with anti-feminist women», *Sociology*, 33, págs. 689-703.

Lupton, D. (1995). *The Imperative of Health: Public Health and the Regulated Body*, Thousand Oaks (California), Sage.

Lykes, M. B. (1989). «Dialogue with Guatemalan indian women: Critical perspectives on constructing collaborative research», en R. Unger (comp.), *Representations: Social Constructions of Gender*, Amityville (Nueva York), Baywood, págs. 167-184.

- Lykes, M. B. (1994). «Whose meeting at which crossroads? A response to Brown and Gilligan», *Feminism and Psychology*, 4, págs. 345-349.
- Lykes, M. B. (1997). «Activist participatory research among the maya of Guatemala: Constructing meanings from situated knowledge», *Journal of Social Issues*, 53, págs. 725-746.
- MacKinnon, C. (1982). «Feminism, marxism, method and the state: An agenda for theory», *Signs*, 7, 515-544.
- MacKinnon, C. (1983). «Feminism, marxism and the state: Toward feminist jurisprudence», *Signs*, 8, págs. 635-658.
- Mamo, L. (2002). «Sexuality, reproduction, and biomedical negotiations: An analysis of achieving pregnancy in the absence of heterosexuality», *Dissertation Abstracts*, International-A63/04, octubre, pág. 1565.
- Manning, K. (1997). «Authenticity in constructivist inquiry: Methodological considerations without prescription», *Qualitative Inquiry*, 3, págs. 93-116.
- Manning, R. C. (1992). *Speaking from the Heart: A Feminist Perspective on Ethics*, Lanham (Maryland), Rowman & Littlefield.
- Marchand, M. H. y Runyan, A. S. (comps.) (2000a). *Gender and Global Restructuring: Sightings, Sites and Resistances*, Londres, Routledge.
- Marchand, M. H. y Runyan, A. S. (2000). «Introduction: Feminist sightings of global restructuring, conceptualizations and reconceptualizations», en M. H. Marchand y S. Runyan (comps.), *Gender and Global Restructuring: Sightings, Sites and Resistances*, Londres, Routledge, págs. 1-22.
- Marshall, C. (1997). *Feminist Critical Policy Analysis*, Washington DC, Falmer.
- Marshall, C. (1999). «Researching the margins: Feminist critical policy analysis», *Educational Policy*, 13, págs. 59-76.
- Martin, E. (1987). *The Woman in the Body: A Cultural Analysis of Reproduction*, Boston, Beacon.

- Martin, E. (1999). «The woman in the flexible body», en A. E. Clarke y V. L. Olesen (comps.), *Revisioning Women, Health and Healing: Feminist, Cultural and Technoscience Perspectives*, Nueva York, Routledge, págs. 97-118.
- Martin, P. Y. (2001). ««Mobilizing masculinities»: Women's experiences of men at work», *Organization*, 8, págs. 587-618.
- Maschia-Lees, F. E., Sharpe, P. y Cohen, C. B. (1989). «The postmodern turn in anthropology: Cautions from a feminist perspective», *Signs*, 15, págs. 7-33.
- Matsuda, M. (1992). *Called from Within: Early Women Lawyers of Hawaii*, Honolulu, University of Hawaii Press.
- Matsuda, M. (1996). *Where Is Your Body?: And Other Essays on Race, Gender and the Law*, Boston, Beacon.
- Mattley, C. (1997). «Field research with phone sex workers: Managing the researcher's emotions», en M. D. Schwartz (comp.), *Researching Sexual Violence against Women: Methodological and personal perspectives*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 101-114.
- Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J. y Miller, T. (comps.) (2002). *Ethics in Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Mauthner, N. y Doucet, A. (1998). «Reflections on a voice-centered relational method: Analyzing maternal and domestic voices», en J. Ribbens y R. Edwards (comps.), *Feminist Dilemmas in Qualitative Research: Public Knowledge and Private Lives*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 119-146.
- May, K. A. (1980). «Informed consent and role conflict», en A. J. Davis y J. C. Krueger (comps.), *Patients, Nurses, Ethics*, Nueva York, *American Journal of Nursing*, págs. 109-118.
- Maynard, M. (1994a). «Methods, practice and epistemology: The debate about feminism and research», en M. Maynard y J. Purvis (comps.), *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*, Londres, Taylor and Francis, págs. 10-26.
- Maynard, M. (1994b). «Race, gender and the concept of «difference» in feminist thought», en H. Afshar y M. Maynard (comps.), *The Dynamics of «Race» and Gender: Some Feminist Interventions*, Londres, Taylor and Francis, págs. 9-25.

- Maynard, M. (1996). «Challenging the boundaries: Towards an anti-racist women's studies», en M. Maynard y J. Purvis (comps.), *New Frontiers in Women's Studies: Knowledge, Identity and Nationalism*, Londres, Taylor and Francis, págs. 11-29.
- Maynard, M. y Purvis, J. (comps.) (1994). *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*, Londres, Taylor and Francis.
- Mazur, A. G. (2002). *Theorizing Feminist Policy*, Oxford (Gran Bretaña), Oxford University Press.
- McCall, M. y Becker, H. (1990). «Performance science», *Social Problems*, 37, págs. 117-132.
- McIntyre, A. y Lykes, M. B. (1998). «Who's the boss? Confronting whiteness and power differences within a feminist mentoring relationship in participatory action research», *Feminism and Psychology*, 8, págs. 427-444.
- McKenna, W. y Kessler, S. (1997). «Comment on Hawkesworth's «Confounding gender»: Who needs gender theory?», *Signs*, 22, págs 687-691.
- McWilliam, E. (1997). «Performing between the posts: Authority, posture and contemporary feminist scholarship», en W. G. Tierney e Y. S. Lincoln (comps.), *Representation and the Text: Reframing the Narrative Voice*, Albany, State University of New York Press, págs. 219-232.
- Messer-Davidow, E. (2002). *Disciplining Feminism: From Social Activism to Academic Discourse*, Durham (Carolina del Norte), Duke University Press.
- Mies, M. (1993). «Towards a methodology for feminist research», en M. M. Hammersley (comp.), *Social Research: Philosophy, Politics and Practice*, Newbury Park (California), Sage, págs. 64-82.
- Mihesuah, D. A. (1998). «Commonality of difference: American indian women and history», en D. A. Mihesuah (comp.), *Natives and Academics: Researching and Writing about American Indians*, Lincoln, University of Nebraska Press, págs. 37-54.
- Mihesuah, D. A. (2000). «A few cautions at the millennium on the merging of feminist studies with American indian women's studies», *Signs*, 25, págs. 1246-1251.

- Millen, D. (1997). «Some methodological and epistemological issues raised by doing feminist research on non-feminist women», *Sociological Research Online*, 2 (3), págs. 2-18.
- Miller, G. y Dingwall, R. (1997). *Context and Method in Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Miller, T. y Bell, L. (2002). «Consenting to what? Issues of access, gate-keeping and «informed consent»», en M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop y T. Miller (comps.), *Ethics in Qualitative Research*, Nueva York, Routledge, págs. 37-54.
- Misra, J. (2000). «Gender and the world-system: Engaging the feminist literature on development», en T. D. Hall (comp.), *A World-Systems Reader: New Perspectives on Gender, Urbanism, Cultures, Indigenous Peoples, and Ecology*, Lanham (Maryland), Rowman & Littlefield, págs. 105-130.
- Mohanty, C. (1988). «Under western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses», *Feminist Review*, 30, págs. 60-88.
- Mohanty, C. (2003). *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*, Durham (Carolina del Norte), Duke University Press.
- Montini, T. (1997). «Resist and redirect: Physicians respond to breast cancer informed consent legislation», *Women and Health*, 12, págs. 85-105.
- Morawski, J. (1990). «Toward the unimagined: Feminism and epistemology in psychology», en R. Hare-Mustin y J. Marecek (comps.), *Making a Difference: Psychology and the Construction of Gender*, New Haven (Connecticut), Yale University Press, págs. 159-183.
- Morawski, J. (1994). *Practicing Feminisms, Reconstructing Psychology: Notes on a Liminal Science*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Morawski, J. (1997). «The science behind feminist research methods», *Journal of Social Issues*, 53, págs. 667-681.
- Morris, J. (1995). «Personal and political: A feminist perspective on researching physical disability», en J. Holland y M. Blair con S. Sheldon (comps.), *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy*, Clevedon (Gran Bretaña), Open University Press, págs. 262-272.

- Morris, M. (1998). *Too Soon, Too Late: History in Popular Culture*, Bloomington, University of Indiana Press.
- Mukherjee, B. (1994). *The Holder of the World*, Londres, Virago.
- Murcott, A. (1993). «On conceptions of good food, or anthropology between the laity and professionals», *Anthropology in Action*, 14, págs. 11-13.
- Naples, N. A. (1996). «A feminist revisiting of the insider/outsider debate: The «outsider phenomenon» in rural Iowa», *Qualitative Sociology*, 19, págs. 83-106.
- Naples, N. A. (1997a). «Contested needs: Shifting the standpoint in rural economic development», *Feminist Economics*, 3, págs. 63-98.
- Naples, N. A. (1997b). «The «new consensus on the gendered social contract»: The 1997-1998 U.S. Congressional hearings on welfare reform», *Signs*, 22, págs. 907-945.
- Naples, N. A. (1999). «Towards comparative analyses of women's political praxis: Explicating multiple dimensions of standpoint epistemology for feminist methodology», *Women & Politics*, 20 (1), págs. 29-57.
- Naples, N. (2002). «The challenges and possibilities of transnational feminist praxis», en N. A. Naples y M. Desai (comps.), *Women's Activism and Globalization: Linking Local Struggles and Global Politics*, Nueva York, Routledge, págs. 267-282.
- Naples, N. A. (2003). *Feminism and Method, Ethnography, Discourse Analysis and Activist Research*, Nueva York, Routledge.
- Naples, N. y Sachs, G. (2000). «Standpoint epistemology and the uses of self-reflection in feminist ethnography», *Rural Sociology*, 65, págs. 194-214.
- Narayan, K. (1997). «How native is a «native» anthropologist?», en L. Lamphere, H. Ragone y P. Zavella (comps.), *Situated Lives, Gender and Culture in Everyday Life*, Nueva York, Routledge, págs. 23-41.
- Narayan, U. (1997). *Dislocating Cultures: Identities and Third World Feminism*, Nueva York, Routledge.
- Narrigan, D., Zones, J. S., Worcester, N. y Grad, M. J. (1997). «Research to improve women's health: An agenda for equity», en S.

- B. Ruzek, V. L. Olesen y A. E. Clarke (comps.), *Women's Health: Complexities and Differences*, Columbus, The Ohio State University Press, págs. 551-579.
- Nelson, C. y Altorki, S. (comps.) (1997). *Arab Regional Studies Workshop: Cairo Papers in Social Science*, Cairo (Illinois), The American University in Cairo Press, vol. 20, n° 3.
- Nelson, M. K. (1990). *Negotiated Care: The Experience of Family Day Care Givers*, Filadelfia, Temple University Press.
- Nettleton, S. (1991). «Wisdom, diligence and teeth: Discursive practices and the creation of mothers», *Sociology of Health and Illness*, 13, págs. 98-111.
- Nicholson, L. (comp.) (1990). *Feminism! Postmodernism*, Londres, Routledge.
- Nicholson, L. (comp.) (1997). *The Second Wave*, Nueva York, Routledge.
- Nielsen, J. M. (comp.) (1990). *Feminist Research Methods: Exemplary Readings in the Social Sciences*, Boulder (Colorado), Westview.
- Noddings, N. (2002). *Starting at Home: Caring and Social Policy*, Berkeley, University of California Press.
- Oakley, A. (1981). «Interviewing women: A contradiction in terms?», en H. Roberts (comp.), *Doing Feminist Research*, Londres, Routledge & Kegan Paul, págs. 30-61.
- Ogasawara, Y. (1998). *Office Ladies and Salaried Men: Power, Gender and Work in Japanese Companies*, Berkeley, University of California Press.
- O'Leary, C. M. (1997). «Counteridentification or counterhegemony? Transforming feminist standpoint theory», en S. J. Kenney y H. Kinsella (comps.), *Politics and Feminist Standpoint Theories*, Nueva York, Haworth, págs. 45-72.
- Olesen, V. L. (1977). «Rage is not enough: Scholarly feminism and research in women's health», en V. L. Olesen (comp.), *Women and Their Health: Research Implications for a New Era*, Rockville (Maryland), Health Resources Administration, National Center for Health Services Research, publicación de DHEW n° HRA-3138, págs. 1-2.

- Olesen, V. L. (1993). «Unfinished business: The problematics of women, health and healing», *The Science of Caring*, 5, págs. 27-32.
- Olesen, V. L. (1997). ««Do whatever you want»: Audiences created, creating, recreated», *Qualitative Inquiry*, 3, págs. 511-515.
- Olesen, V. L. y Clarke, A. E. (1999). «Resisting closure, embracing uncertainties, creating agendas», en A. E. Clarke y V. L. Olesen (comps.), *Revisioning Women, Health and Healing: Feminist Cultural Studies and Technoscience Perspectives*, Nueva York, Routledge, págs. 355-357.
- Olesen, V. L., Taylor, D., Ruzek, S. B. y Clarke, A. E. (1997). «Strengths and strongholds in women's health research», en S. B. Ruzek, V. L. Olesen y A. E. Clarke (comps.), *Women's Health: Complexities and Differences*, Columbus, The Ohio State University Press, págs. 580-606.
- Ong, A. (1995). «Women out of China: Traveling tales and traveling theories in postcolonial feminism», en R. Behar y D. Gordon (comps.), *Women Writing Culture*, Berkeley, University of California Press, págs. 350-372.
- Opie, A. (1992). «Qualitative research, appropriation of the «other» and empowerment», *Feminist Review*, 40, págs. 52-69.
- Orr, J. (1993). «Panic diary: (Re)constructing a partial politics and poetics of disease», en J. Holstein y G. Miller (comps.), *Reconsidering Social Constructionism: Debates in Social Problems Theory*, Nueva York, Aldine de Gruyter, págs. 441-482.
- Paget, M. (1990). «Performing the text», *Journal of Contemporary Ethnography*, 19, págs. 136-155.
- Parrenas, R. S. (2001). «Transgressing the nation state: The partial citizenship and imagined (global) community of migrant Filipina domestic workers», *Signs*, 26, págs. 1129-1135.
- Patai, D. (1994). «Sick and tired of nouveau solipsism», *The Chronicle of Higher Education*, 23 de febrero, pág. A52.
- Petchesky, R. P. (1985). «Abortion in the 1980's: Feminist morality and women's health», en E. Lewin y V. Olesen (comps.), *Women, Health and Healing: Toward a New Perspective*, Londres, Tavistock, págs. 139-173.

- Petchesky, R. P. (2003). *Global Prescriptions: Gendering Health and Human Rights*, Nueva York, Zed Books.
- Pfeffer, R. (1997). *Children of Poverty: Studies on the Effect of Single Parenthood, the Feminization of Poverty and Homelessness*, Nueva York, Garland.
- Phoenix, A. (1994). «Practicing feminist research: The intersection of gender and «race» in the research process», en M. Maynard y J. Purvis (comps.), *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*, Londres, Taylor and Francis, págs. 35-45.
- Pierce, J. L. (1995). *Gender Trials: Emotional Lives in Contemporary Law Firms*, Berkeley, University of California Press.
- Poster, W. R. (2002). «Racialism, sexuality, and masculinity: Gendering «global ethnography» of the workplace», *Social Politics*, 9, págs. 126-158.
- Poudel, P. y Carryer, J. (2000). «Girl-trafficking, HIV/AIDS and the position of women in Nepal», *Gender and Development*, 8, págs. 74-79.
- Puar, J. K. (1996). «Resituating discourses of «whiteness» and «asiansness» in northern England: Second-generation sikh women and constructions of identity», en M. Maynard y J. Purvis (comps.), *New Frontiers in Women's Studies*, Londres, Taylor and Francis, págs. 125-150.
- Pyle, J. L. (2001). «Sex, maids and export processing: Risks and reasons for gendered global production networks», *International Journal of Politics, Culture and Society*, 15, págs. 55-76.
- Ramazanoglu, C. (1989). «Improving on sociology: The problems of taking a feminist standpoint», *Sociology*, 23, págs. 427-442.
- Ramazanoglu, C. con Holland, J. (2002). *Feminist Methodology: Challenges and Choices*, Londres, Sage.
- Randall, M. (2004). «Know your place: The activist scholar in today's political culture», *SWS Network News*, 21, págs. 20-23.
- Rapp, R. (1999). *Testing Women, Testing the Foetus: The Social Impact of Amniocentesis in America*, Nueva York, Routledge.

- Reay, D. (1996a). «Dealing with difficult differences», *Feminism and Psychology*, 6, págs. 443-456.
- Reay, D. (1996b). «Insider perspectives or stealing the words out of women's mouths: Interpretation in the research process», *Feminist Review*, 53, págs. 57-73.
- Reay, D. (1998). «Classifying feminist research: Exploring the psychological impact of social class on mothers' involvement in children's schooling», *Feminism & Psychology* 8, págs. 155-171.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist methods in social research*, Oxford, (Gran Bretaña), Oxford University Press.
- Renzetti, C. M. (1997). «Confessions of a reformed positivist: Feminist participatory research as good social science», en M. D. Schwartz (comp.), *Researching Sexual Violence against Women: Methodological and Personal Perspectives*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 131-143.
- Reynolds, T. (2002). «Rethinking a black feminist standpoint», *Ethnic and Racial Studies*, 25, págs. 591-606.
- Ribbens, J. y Edwards, R. (1998). *Feminist Dilemmas in Qualitative Research: Public Knowledge and Private Lives*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Richardson, L. (1993). «Poetics, dramatics and transgressive validity: The case of the skipped line», *The Sociological Quarterly*, 34, págs. 695-710.
- Richardson, L. (1997). *Fields of Play: Constructing an Academic Life*, New Brunswick (Nueva Jersey), Rutgers University Press.
- Riessman, C. K. (1987). «When gender is not enough: Women interviewing women», *Gender and Society*, 2, págs. 172-207.
- Riessman, C. K. (1990). *Divorce Talk: Women and Men Make Sense of Personal Relationships*, New Brunswick (Nueva Jersey), Rutgers University Press.
- Ring, J. (1987). «Toward a feminist epistemology», *American Journal of Political Science*, 31, págs. 753-772.
- Roberts, H. (1981). *Doing Feminist Research*, Londres, Routledge.

- Rollins, J. (1985). *Between Women: Domestic and Their Employers*, Filadelfia, Temple University Press.
- Roman, L. (1992). «The political significance of other ways of narrating ethnography: A feminist materialist analysis», en M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (comps.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*, San Diego, Academic Press, págs. 555-594.
- Romero, M. (1992). *Maid in the U.S.A.*, Londres, Routledge.
- Rosenau, P. M. (1992). *Post-Modernism and the Social Sciences: Insights, Inroads and Intrusions*, Princeton (Nueva Jersey), Princeton University Press.
- Rudy, K. (2000). «Difference and indifference: A US feminist response to global politics», *Signs*, 25, págs. 1051-1053.
- Runyan, A. S. y Marchand, M. H. (2000). «Conclusion: Feminist approaches to global restructuring», en M. H. Marchand y A. S. Runyan (comps.), *Gender and Global Restructuring*, Londres, Routledge, págs. 225-230.
- Rupp, L. J. y Taylor, V. (2003). *Drag Queens at the 801 Cabaret*, Chicago, University of Chicago Press.
- Ruzek, S. B. (1978). *The Women's Health Movement: Feminist Alternatives to Medical Care*, Nueva York, Praeger.
- Ruzek, S. B., Olesen, V. L. y Clarke, A. E. (comps.) (1997). *Women's Health: Complexities and Differences*, Columbus, The Ohio State University Press.
- Sacks, K. B. (1988). *Caring by the Hour: Women, Work and Organizing at Duke Medical Center*, Urbana, University of Illinois Press.
- Scarce, R. (2002). «Doing time as an act of survival», *Symbolic Interaction*, 25, págs. 303-321.
- Scheper-Hughes, N. (1983). «Introduction: The problem of bias in androcentric and feminist anthropology», *Women's Studies*, 19, págs. 109-116.
- Scheper-Hughes, N. (1992). *Death without Weeping: The Violence of Everyday Life in Brazil*, Berkeley, University of California Press.

- Scheurich, J. J. (1997). «The masks of validity: A deconstructive investigation», en J. J. Scheurich, *Research Method in the Postmodern*, Londres, Falmer, págs. 80-93.
- Schiffrin, A. (1998). «Transactional publishing in microcosm: The Frankfurt book fair», *The Chronicle of Higher Education*, 20 de noviembre, págs. B6-B7.
- Scott, J. (1991). «The evidence of experience», *Critical Inquiry*, 17, págs. 773-779.
- Scott, J. (1997). «Comment on Hawkesworth's «Confounding gender»», *Signs*, 22, págs. 697-702.2.
- Seigfried, C. H. (1996). *Pragmatism and Feminism: Reweaving the Social Fabric*, Chicago, University of Chicago Press.
- Sherwin, S. (1992). *No Longer Patient: Feminist Ethics and Health Care*, Filadelfia, Temple University Press.
- Shim, J. K. (2000). «Bio-power and racial, class and gender formation in biomedical knowledge production», en J. J. Kronenfield (comp.), *Research in the Sociology of Health Care*, Stamford (Connecticut), JAI Press, págs. 173-195.
- Shohat, E. (2001). «Area studies, transnationalism and the feminist production of knowledge», *Signs*, 26, págs. 1269-1272.
- Shostak, M. (1981). *Nisa: The life and Words of a !Kung woman*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Skeggs, B. (1994). «Situating the production of feminist ethnography», en M. Maynard y J. Purvis (comps.), *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*, Londres, Taylor and Francis, págs. 72-92.
- Skeggs, B. (comp.) (1995a). *Feminist Cultural Theory: Process and Production*, Nueva York, Manchester University Press.
- Skeggs, B. (1995b). «Theorizing ethics and representation in feminist ethnography», en B. Skeggs (comp.), *Feminist Cultural Theory: Process and Production*, Nueva York, Manchester University Press, págs. 190-206.

- Smith, D. (1974). «Women's perspective as a radical critique of sociology», *Sociological Inquiry*, 4, págs. 1-13.
- Smith, D. (1987). *The Everyday World as Problematic*, Boston, Northeastern University Press.
- Smith, D. (1989). «Sociological theory: Methods of writing patriarchy», en R. A. Wallace (comp.), *Feminism and Sociological Theory*, Newbury Park California, Sage, págs. 34-64.
- Smith, D. (1990a). *The Conceptual Practices of Power: A Feminist Sociology of Knowledge*, Boston, Northeastern University Press.
- Smith, D. (1990b). *Texts, Facts and Femininity: Exploring the Relations of Ruling*, Londres, Routledge.
- Smith, D. (1992). «Sociology from women's experience: A reaffirmation», *Sociological Theory*, 10, págs. 88-98.
- Smith, D. (1993). «High noon in textland: A critique of Clough», *Sociological Quarterly*, 30, págs. 183-192.
- Smith, D. (1997). «Telling the truth after postmodernism», *Symbolic Interaction*, 19, págs. 171-202.
- Smith, D. (1999). *Writing the Social*, Toronto, University of Toronto Press.
- Smith, D. (en prensa). *Institutional Ethnography: A Sociology from People's Standpoint*, Walnut Creek (California), AltaMira Press.
- Smith, S. G. (1997). «Comment on Hawkesworth's «Confounding gender»», *Signs*, 22, págs. 691-697.
- Speer, S. A. (2002). «What can conversational analysis contribute to feminist methodology? Putting reflexivity into practice», *Discourse and Society*, 13, págs. 783-803.
- Spivak, G. C. (1988). «Subaltern studies: Deconstructing historiography», en G. C. Spivak, *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, Londres, Routledge, págs. 197-221.
- Sprague, J. (2001). Comentario sobre «Against epistemological chasms: The science question in feminism revisited: Structured knowledge and strategic methodology», de Walby, *Signs*, 26, págs. 527-536.

- Stacey, J. (1988). «Can there be a feminist ethnography?», *Women's Studies International Forum*, 11, págs. 21-27.
- Stacey, J. (1998). *Brave New Families: Stories of Domestic Upheaval in Late Twentieth Century America*, Berkeley, University of California Press.
- Stacey, J. (2003). «Taking feminist sociology public can prove less progressive than you wish», *SWS Network News*, 20, págs. 27-28.
- Stacey, J. y Thorne, B. (1985). «The missing feminist revolution in sociology», *Social Problems*, 32, págs. 301-316.
- Stacey, J. y Thorne, B. (1996). «Is sociology still missing its feminist revolution?», *Perspectives: The ASA Theory Section Newsletter*, 18, págs. 1-3.
- Stacey, M. (1992). *Regulating British Medicine: The General Medical Council*, Nueva York, Wiley.
- Standing, K. (1998). «Writing the voices of the less powerful», en J. Ribbens y R. Edwards (comps.), *Feminist Dilemmas in Qualitative Research: Public Knowledge and Private Lives*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 186-202.
- Stanley, L. (comp.) (1990). *Feminist Praxis: Research, Theory, and Epistemology in Feminist Sociology*, Londres, Routledge.
- Stanley, L. y Wise, S. (1983). *Breaking out: Feminist Consciousness and Feminist Research*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Stanley, L. y Wise, S. (1990). «Method, methodology and epistemology in feminist research processes», en L. Stanley (comp.), *Feminist Praxis: Research, Theory and Epistemology in Feminist Sociology*, Londres, Routledge, págs. 20-60.
- Staudt, K. (1998). *Policy, Politics and Gender: Women Gaining Ground*, West Hartford (Connecticut), Kumarian Press.
- Steinberg, R. J. (1996). «Advocacy research for feminist policy objectives: Experiences with comparable worth», en H. Gottfried (comp.), *Feminism and Social Change: Bridging Theory and Practice*, Urbana, University of Illinois Press, págs. 250-255.
- Stevens, P. E. y Hall, J. H. (1991). «A critical historical analysis of

the medical construction of lesbianism», *International Journal of Health Services*, 21, págs.271-307.

Tanenberg, K. (2000). «Marginalized epistemologies: A feminist approach to understanding the experiences of mothers with HIV», *Affilia*, 15, págs. 31-48.

Taylor, D. y Dower, K. (1995). «Toward a women-centered health care system: Women's experiences, women's needs», *Health Care for Women International*, 18, págs. 407-422.

Taylor, V. (1998). «Feminist methodology in social movements research», *Qualitative Sociology*, 21, págs. 357-379.

Terry, J. (1994). «Theorizing deviant historiography», en A.-L. Shapiro (comp.), *Feminists Revision History*, New Brunswick (Nueva Jersey), Rutgers University Press, págs. 20-30.

Thayer, M. (2001). «Transnational feminism: Reading Joan Scott in the Brazilian sertão», *Ethnography*, 2, págs. 243-271.

Tierney, W. G. y Lincoln, Y. S. (1997). *Representation and the Text: Reframing the Narrative Voice*, Albany, State University of New York Press.

Tom, W. (1989). *Effects of Feminist Research on Research Methods*, Toronto, Wilfred Laurier Press.

Tong, R. (1997). *Feminist Approaches to Bioethics: Theoretical Reflections and Practical Applications*, Boulder (Colorado), Westview.

Trinh, T. M-ha. (1989). *Woman, Native, Other: Writing Post-Coloniality and Feminism*, Bloomington, University of Indiana Press.

Trinh, T. M-ha. (1992). *Framer Framed*, Nueva York, Routledge.

Tronto, J. C. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*, Nueva York, Routledge.

Tuana, N. (1993). «With many voices: Feminism and theoretical pluralism», en P. England (comp.), *Theory on Gender: Feminism on Theory*, Nueva York, Aldine de Gruyter, págs. 281-289.

Viswesweran, K. (1994). *Fictions of Feminist Ethnography*, Mineápolis, University of Minnesota Press.

- Walby, S. (2001a). «Against epistemological chasms: The science question in feminism revisited», *Signs*, 26, págs. 485-510.
- Walby, S. (2001b). «Reply to Harding and Sprague», *Signs*, 26, págs. 537-540.
- Walker, M. V. (1998). *Moral Understandings: A Feminist Study in Ethics*, Nueva York, Routledge.
- Walkerdine, V. (1995). «Postmodernity, subjectivity and the media», en T. Ibanez y L. Iniguez (comps.), *Critical Social Psychology*, Londres, Sage, págs. 169-177.
- Warren, C. A. B. (1988). *Gender Issues Infield Research*, Newbury Park (California), Sage.
- Wasserfall, R. R. (1997). «Reflexivity, feminism and difference», en R. Hertz (comp.), *Reflexivity and Voice*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 150-168.
- Weeks, K. C. (1998). *Constituting Feminist Subjects*, Ithaca (Nueva York), Cornell University Press.
- Welton, K. (1997). «Nancy Hartsock's standpoint theory: From content to «concrete multiplicity»», en S. J. Kenney y H. Kinsella (comps.), *Politics and Feminist Standpoint Theories*, Nueva York, Haworth, págs. 7-24.
- West, C. y Zimmerman, D. (1987). «Doing gender», *Gender and Society*, 1, págs. 125-151.
- Westkott, M. (1979). «Feminist criticism of the social sciences», *Harvard Educational Review*, 4, págs. 422-430.
- Weston, K. (1991). *Families We Choose: Lesbians, Gays, Kinship*, Nueva York, Columbia University Press.
- Weston, K. (1996). «Requiem for a street fighter», en E. L. Lewin y W. L. Leap (comps.), *Out in the Field: Reflections of Lesbian and Gay Anthropologists*, Urbana, University of Illinois Press, págs. 274-286.
- Wheatley, E. (1994). «How can we engender ethnography with a feminist imagination: A rejoinder to Judith Stacey», *Women's Studies International Forum*, 17, págs. 403-416.

- Wheeler, B. (2003). «The institutionalization of an American avant-garde: Performance art as democratic culture, 1970-2000», *Sociological Perspectives*, 46, págs. 491-512.
- Williams, B. (1996). «Skinfolk, not kinfolk: Comparative reflections on the identity of participant-observation in two field situations», en D. Wolf (comp.), *Feminist Dilemmas in Fieldwork*, Boulder (Colorado), Westview, págs. 72-95.
- Williams, P. J. (1991). *The Alchemy of Race and Rights*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Wolf, D. (comp.) (1996). *Feminist Dilemmas in Fieldwork*, Boulder (Colorado), Westview.
- Wolf, M. (1992). *A Thrice Told Tale: Feminism, Postmodernism and Ethnographic Responsibility*, Stanford (California), Stanford University Press.
- Wolf, M. (1996). «Afterword: Musings from an old gray wolf», en D. Wolf (comp.), *Feminist Dilemmas in Fieldwork*, Boulder (Colorado), Westview, págs. 214-222.
- Yadlon, S. (1997). «Skinny women and good mothers: The rhetoric of risk, control and culpability in the production of knowledge about breast cancer», *Feminist Studies*, 23, págs. 645-677.
- Young, B. (2001). «Globalization and gender: A European perspective», en R. M. Kelly, J. H. Bayes, M. E. Hawkesworth y B. Young (comps.), *Gender, Globalization, and Democratization*, Nueva York, Rowman & Littlefield, págs. 27-48.
- Zavella, P. (1987). *Women's Work and Chicano Families: Cannery Workers of the Santa Clara Valley*, Ithaca (Nueva York), Cornell University Press.
- Zavella, P. (1996). «Feminist insider dilemmas: Constructing ethnic identity with chicana informants», en D. Wolf (comp.), *Feminist Dilemmas in Fieldwork*, Boulder (Colorado), Westview, págs. 138-159.
- Zinn, M. B. (1982). «Mexican-American women in the social sciences», *Signs*, 8, págs. 251-272.

## 11

## El papel activista moral de los estudiosos de la teoría crítica de la raza

*Gloria Ladson-Billings y Jamel Donnor*

*No importa quién sea usted ni cuán alto llegue.*

*Un día recibirá su llamada.*

*La pregunta es ¿cómo responderá?*

UNIVERSIDAD AFROAMERICANA

ADMINISTRADOR JEFE

El epígrafe que abre este capítulo proviene de un colega y amigo que se desempeña como administrador jefe en una importante universidad. Su uso del término «su llamada» es su referencia a lo que en la lengua vernácula afroamericana se conocería como ser llamado con «la palabra que empieza con N». En vez de concentrarse en la controversia sobre el término y en su propiedad (véase Kennedy, 2002), este capítulo se centra de modo más específico en el significado de la «llamada» y en las maneras en que debería movilizar a los académicos de color<sup>1</sup> y a otros comprometidos con la equidad, la justicia social y la liberación humana. Este amigo se estaba refiriendo a la manera en que a los afroamericanos casi nunca se les permite salir del prisma (y prisión) de la raza, que ha sido impuesto por una sociedad codificada y limitante desde el punto de vista racial. Es claro que esta misma jerarquía y dinámica de poder opera para toda la gente de color, mujeres,

<sup>1</sup> Usamos el término «de color» para referirnos a todas las personas que tienen una raza y que están fuera de la construcción de la condición de blancos (Haney Lopez, 1998).

Pobres y otros «marginales».<sup>2</sup> La llamada es aquel momento en que, independientemente de la categoría o de los logros propios, se recurre a la raza (y a otras categorías de otredad) para recordarle a uno que aún permanece encerrado en la construcción racial. A continuación, presentamos ejemplos de la cultura popular, y cada uno de los autores demuestra cómo actúa la «llamada» para mantener la dinámica de poder y las estructuras raciales jerárquicas de la sociedad.

El primer ejemplo proviene del juicio por asesinato realizado en 1995 a Orenthal James Simpson, más comúnmente conocido como O. J. Simpson. Simpson era un héroe estadounidense. Era respetado por sus hazañas en el campo de fútbol americano de la Universidad del Sur de California y las franquicias profesionales de fútbol en Buffalo y San Francisco, así como también por su buena apariencia y su «elocuencia».<sup>3</sup> Las últimas dos cualidades le permitieron a Simpson convertir los años posteriores a las competencias en una carrera exitosa como periodista deportivo y en una carrera mediocre, pero redituable, como actor. Simpson se movía con prosperidad en el mundo del dinero y el poder, el mundo blanco. Se decía que era alguien que «trascendía la raza» (Roediger, 2002), expresión codificada para aquellas personas de color que los blancos sostienen que ya no los consideran gente de color. Michael Jordan y Colin Powell también son considerados de este modo. Son, según Dyson (1993) «figuras simbólicas que encarnaron posibilidades sociales de éxito negadas a otras personas de color» (pág. 67).

Algunos podrían sostener que Simpson no recibió una «llamada», que fue un asesino que obtuvo la notoriedad y la degradación que merecía, mientras que también se salía con la suya en cuanto al terrible delito. Nuestro objetivo no es argumentar la culpabilidad o la inocencia de Simpson (y, desde nuestro lugar, de hecho parece culpable), sino describir su traspaso de blanco a negro en medio del espectáculo legal. Simpson aprendió con rapidez que el estado honorario de blanco que le había conferido la mayoría de la sociedad era tentativo y efímero. Algunos podrían afirmar que cualquier persona acusada de asesinato recibiría el mismo tratamiento, pero consideremos que Ray Carruth, jugador de la Liga Nacional de Fútbol Americano que fue condenado por haber mandado a matar a su novia embarazada, fue considerado «sólo otro matón negro». Sus acciones apenas hicieron que la mayoría

<sup>2</sup> Paulo Freire (1970) insiste en «que los oprimidos no son «marginales», no son hombres que viven «fuera» de la sociedad. Siempre han estado «adentro», adentro de la estructura que los hizo «seres» para los otros» (pág. 71).

<sup>3</sup> «Elocuencia» es un término que, al parecer, se reserva a los afroamericanos y es considerado por éstos como un modo de sugerir que uno habla mejor de lo que se esperaría de alguien de «su tipo».

de la sociedad arqueara una ceja. Sostenemos que los delitos de Simpson no son sólo el asesinato de Nicole Brown y de Ron Goodman, sino también la «traición» percibida a la confianza blanca.

Simpson pasó de ser conceptualmente blanco a ser conceptualmente negro (King, 1995), de un «reciente príncipe de Brentwood» al «paria de Potrero Hill» (comunidad de San Francisco donde se crió). Una de las revistas semanales admitió haber «coloreado» la fotografía de identificación de la policía que publicó en su portada, lo que le dio una apariencia más siniestra. Percibimos que la decisión editorial es un símbolo del «volver a ser negro» de Simpson. Ya no trascendía la raza. Era sólo otro individuo calificado con la palabra que comienza con «N», peligroso, siniestro e indigno de la condición blanca honoraria. O. J. Simpson recibió su llamada.

Por supuesto, las circunstancias extrañas y circenses del juicio a Simpson lo convierten en un ejemplo atípico de recibir una llamada. Por tanto, usamos ejemplos más personales que sitúan mejor este argumento en nuestras experiencias cotidianas. Ladson-Billings (1998b) describe su experiencia de haber sido invitada como oradora a una importante universidad en ocasión de una serie de conferencias dictadas por distinguidos académicos. Tras el discurso, regresó a su hotel y decidió relajarse en la recepción del hotel frente a la conserjería. Mientras leía el periódico vestida con su ropa de trabajo, notó a un hombre blanco que asomó la cabeza por la puerta y preguntó: «¿A qué hora sirven la comida?» Como Ladson-Billings era la única persona en la sala, estaba claro que el hombre se dirigía a ella, quien, de modo cordial pero firme, respondió: «No sé a qué hora *sirven*. Me hospedo aquí.» Ruborizado y con seguridad avergonzado, el hombre se fue en silencio. Uno podría sostener que había cometido un simple error. Quizá le hubiese hecho la misma pregunta a cualquiera que estuviera sentado en la sala. Sin embargo, el momento le recordó a Ladson-Billings que, sin importar su reputación académica, en cualquier momento podía ser devuelta al paradigma racial limitante, completo con todas las restricciones que dichas designaciones conllevan.

Donnor sostiene que una de sus muchas llamadas llegó cuando se desempeñaba como instructor en una clase de «diversidad», en la que sólo se anotaban maestros blancos de clase media. Debido a que se trataba de un curso de posgrado, Donnor esperaba que los alumnos se adhirieran al rigor de una clase con nivel para maestros. Tras asignar la tarea después de la primera clase, Donnor fue cuestionado por uno de los pocos alumnos hombres acerca de la magnitud del trabajo. Cuando Donnor le contestó que esperaba que los alumnos completaran la tarea, el individuo que lo había cuestionado respondió: «No será así». El siguiente día de clase, la coordinadora del centro del programa, una mujer blanca, llegó a la clase, al parecer para compartir con los

alumnos cierta información referida al programa. No obstante, cuando se dirigió a los alumnos, comenzó a hablarles acerca de modificaciones en las tareas y les dijo que la contactaran si tenían problemas o inquietudes respecto del curso.

La cuestión de la queja de los alumnos acerca de la cantidad de trabajo es común en una sociedad que con regularidad rechaza la búsqueda intelectual. Sin embargo, es habitual que los alumnos graduados muestren cierto grado de cortesía y de habilidad al negociar la cantidad de trabajo que desean (o pueden) hacer. El descarado comentario «No será así» puede reflejar la certidumbre con la que el alumno abordó la dinámica del poder racial. En su condición de hombre blanco dirigiéndose a un hombre afroamericano, el alumno entendía que podía cuestionar las credenciales y la capacidad de Donnor. Con más claridad, la experiencia con la coordinadora del centro puso de relieve el hecho de que, aunque Donnor había sido contratado para dictar la clase, la autoridad la tenía la mujer blanca. En esencia, los alumnos podían descartar a Donnor cuando hiciera algo con lo que ellos no estaban de acuerdo. Ambos incidentes le sirven a Donnor como poderosos recordatorios de que, a pesar de sus credenciales y experiencia académica, su identidad racial siempre actúa como factor mitigante al determinar su autoridad y su legitimidad.

Recibir una llamada es un recordatorio común del espacio liminar de alteridad (Wynter, 1992) que ocupan los otros racializados. Es importante no considerarlo sólo un lugar de degradación y de desventaja. Wynter (1992) nos asegura que este lugar de alteridad ofrece una ventajosa perspectiva provechosa mediante la cual aquellos excluidos del centro (de la actividad social, cultural, política y económica) experimentan una visión de «amplio espectro». Esta perspectiva no se debe a una diferencia racial/cultural inherente, sino que, en cambio, es consecuencia de la naturaleza dialéctica de la otredad construida que prescribe que el estado liminar de la gente de color está más allá del límite normativo de la concepción del *self/otro* (King, 1995).

En la repetición previa de este capítulo, Ladson-Billings (2000)<sup>4</sup> citó a King (1995), quien sostenía que el proyecto epistémico que los académicos de color y sus aliados deben emprender es más que simplemente agregar perspectivas múltiples o «hacer girar» el centro sobre un pivote. Dichos académicos ocupan una posición liminar cuya perspectiva es de alteridad. Esta posición liminar o punto de alteridad que habitamos intenta trascender una epistemología «ya sea/o». La alteridad no es una posición dualista en que hay puntos de vista múltiples o

<sup>4</sup> Volvemos a expresar con detalle porciones del análisis de Ladson-Billings sobre la alteridad y la liminaridad que apareció en la segunda edición en inglés de este Manual.

igualmente parciales, ya sea válidos o jerarquizados de modo inexorable. Reconocer la perspectiva de la alteridad no torna esenciales otras perspectivas, como la condición de negro, indio, asiático o latino, en cuanto epistemias inversas homogeneizantes (West, 1990).

El antropólogo etíope Asmaron Legesse (1973) afirma que el grupo liminar es aquel que se encuentra limitado por la fuerza a desempeñar el papel de álgter ego del *self* ideal prescrito por el modelo cultural dominante. Este modelo dominante establece reglas y cánones prescriptivos para regular el pensamiento y la acción en la sociedad. Por tanto, la «cuestión es acerca de la «naturaleza del conocimiento humano» de la realidad social en un modelo en el que el que conoce ya es un sujeto socializado» (Wynter, 1992, pág. 26).

Las perspectivas principales de cada orden (o académicos establecidos) que conservan el sistema se oponen, por consiguiente, a los cuestionamientos hechos desde las perspectivas de la alteridad. [...] Dado que es la tarea de los académicos establecidos mantener con rigor esas fórmulas que son críticas para la existencia del orden (Wynter, 1992, pág. 27).

Esta atención a las formas del orden dominante es importante para ayudarnos a explorar las formas en que dicho orden distorsiona las realidades del otro en un intento por mantener las relaciones de poder que continúan poniendo en desventaja a aquellos que están excluidos de dicho orden. Como sostiene Wynter (1992) con tanta elocuencia, esta perspectiva liminar es la condición de la autodefinición del orden dominante que «puede conferirnos poderes para librarnos de las «categorías y fórmulas» de nuestro orden específico y de su «horizonte generalizado de comprensión» (pág. 27).

En esa repetición del *Manual*, nos alejamos de la mera descripción del terreno epistemológico (dominante y liminar) y nos dedicamos a la defensa de los tipos de responsabilidades morales y éticas que incluyen diversas epistemologías. Lo hacemos con la esperanza de movilizar a los académicos para que tomen una postura a favor de la liberación humana. Las secciones posteriores de este capítulo examinan la posición de los intelectuales como constructores de epistemologías éticas, los límites discursivos y materiales de la ideología liberal, los nuevos patrones para la acción ética, pasando de la investigación al activismo, reconstruyendo el intelecto, y la búsqueda de un *habitus* revolucionario.

Admitimos al principio que éste es un proyecto ambicioso y que es probable que no lleguemos a los objetivos que establecimos. Sin embargo, el hecho de que una tarea sea difícil no implica que no debamos emprenderla. De modo similar, Derrick Bell (1992) sostuvo que, aun-

que el racismo era un rasgo permanente en la vida estadounidense, aún debemos combatirlo. Nuestro éxito no llegará, necesariamente, en la forma de un tratado académico elaborado con rigurosidad, sino en la forma de grupos de otros activistas de la comunidad, del alumnado y de los académicos que continúen o adopten esta causa en vez de meramente esperar «la llamada».

## Marginales intelectuales como constructores de epistemologías éticas

*La función especial del intelectual Negro es cultural. Él [sic] debería... arremeter contra el gran daño idiotizante de la clase media blanca depravada comercialmente que ha envenenado las raíces estructurales de la cultura estadounidense y transformado al pueblo estadounidense en una nación de imbéciles intelectuales.*

HARLOD CRUSE (1967/1984, pág. 455)

Seríamos negligentes si no reconociéramos el increíble volumen de trabajo que produjeron los académicos de color y que consideramos epistemologías éticas. Es claro que en un capítulo de esta longitud, es imposible hacerle justicia a todo (o a gran parte) de ese trabajo. Por consiguiente, intentaremos hacer que esta «revisión de la bibliografía» sea más un gran recorrido (Spradley, 1979) para esbozar los contornos de los cimientos sobre los cuales construimos. Comenzamos nuestro trabajo fundacional con una mirada al constructo de W. E. B. DuBois (1903/1953) de la «conciencia doble» con la que sostiene que el afroamericano «siempre siente su condición de ser dos... dos almas, dos pensamientos, dos luchas irreconciliables» (pág. 5). David Levering Lewis (1993, pág. 281) abordó la importancia del concepto de DuBois al afirmar:

Era un concepto revolucionario. No era sólo revolucionario; el concepto del *self* dividido era profundamente místico, dado que DuBois invistió esta conciencia doble con la capacidad de ver mucho más allá y con mucha más profundidad en forma incomparable. El afroamericano... poseía el don de «la clarividencia en este mundo estadounidense», una facultad intuitiva que le permitía ver y decir cosas acerca de la sociedad estadounidense que tenían una mayor validez moral.

Ladson-Billings (2000) sostuvo que el trabajo de DuBois tuvo un importante aspecto sincrónico, puesto que dio lugar a las cuestiones de la doble conciencia antes de la formación de la Escuela de Fráncfort,

de la cual surgieron las teorías críticas. Es una coincidencia que DuBois haya estudiado en la Universidad de Berlín a fines de los años 1800, aunque su nombre nunca se menciona en el mismo contexto que los de Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse. DuBois continúa siendo un intelectual «Negro» preocupado por el problema «Negro», aunque en Alemania DuBois reconoció que los problemas raciales del continente americano, África y Asia, así como también la evolución política en Europa, constituían un problema que era parte de una ideología compartida. Este período de su vida unió sus estudios de historia, economía y política en un enfoque científico de la investigación social.

La noción de DuBois de la doble conciencia se aplica no sólo a los afroamericanos sino a todas las personas que se construyen fuera del paradigma dominante. Aunque DuBois se refiera a una doble conciencia, sabemos que nuestro sentido de identidad puede evocar conciencias múltiples, y es importante leer nuestro análisis de conciencias múltiples como una descripción de fenómenos complejos que imponen conceptos esencializados de «la condición de negro», «la condición de latino», «la condición de asiático-estadounidense» o «la condición de nativo americano» en individuos o grupos específicos.<sup>5</sup>

Aparte del concepto de la doble conciencia de DuBois, nos basamos en la perspectiva de Anzaldúa (1987) respecto de que las identidades se fracturan no sólo por el género, clase, raza, religión y sexualidad, sino también por las realidades geográficas, tales como vivir a lo largo de la frontera entre los EE. UU. y México, en espacios urbanos o en reservas indias creadas por el Gobierno. El trabajo de Anzaldúa continúa una larga historia intelectual de chicanos (véanse Acuna, 1972; Almaguer, 1974; Balderrama, 1982; Gomez-Quinones, 1977; Mirande y Enriquez, 1979; Padilla, 1987; Paz, 1961) y amplía lo que Delgado Bernal (1998) llama una epistemología feminista chicana. Este trabajo incluye a escritores como Alarcon (1990), Castillo (1995) y de la Torre y Pesquera (1993) para ilustrar las intersecciones de la raza, la clase y el género.

Nuestra dependencia en estos académicos no ha de asumir un sujeto unificado latino (o incluso chicano). Oboler (1995) cuestiona el amalgamamiento de los hispanohablantes en el hemisferio occidental con el rótulo de «hispano». El título de hispano oculta el problema inherente en los intentos por crear una conciencia unitaria a partir de una que es mucho más compleja y múltiple de lo que se había imaginado o construido. Según Oboler:

<sup>5</sup> Recordamos al lector que somos conscientes del dilema de usar categorías racializadas y de que los límites dentro de los diversos grupos raciales, étnicos y culturales, y entre ellos, son más permeables y más complejos de lo que las categorías implican.

En tanto el título étnico hispano homogenice las diversas experiencias sociales y políticas de veintitrés millones de personas de razas, clases, idiomas y orígenes nacionales, géneros y religiones diferentes, quizá no sea tan sorprendente que el significado y los usos del término se hayan convertido en el tema de debate en las ciencias sociales, en las instituciones gubernamentales y en gran parte de la sociedad en general (1995, pág. 3)

El argumento de Oboler (1995) es representado en la obra *Spinning into Butter* de Rebecca Gilman (2000). En una escena, se le comunica a un alumno universitario que reúne los requisitos para una beca de las que se otorgan «a la minoría». Cuando el alumno objeta la frase «a la minoría», la encargada administrativa le informa al alumno que éste puede designarse «hispano». Éste se ofende más con el término y cuando la mujer le pregunta cómo le gustaría identificarse, le contesta «neoyorqueño». La encargada entonces sugiere que elija «puertorriqueño», pero el alumno le explica que no lo es, que «nunca he estado en Puerto Rico y allí me sentiría tan perdido como cualquier turista estadounidense». Continúan conversando acerca de qué rótulo o categoría es adecuado. La encargada administrativa no puede comprender que una característica clave de la autodeterminación resida en la habilidad de nombrarse a uno mismo. El hecho de que la mujer no pueda reconocer que neoyorqueño es una identidad no la deslegitima, salvo en su mundo dominante, que tiene control significativo sobre los recursos que el alumno necesita para tener éxito en la facultad.

Los indios estadounidenses enfrentan cuestiones similares respecto de qué significa ser indio. A pesar de los movimientos tendientes al «panindianismo» (Hertzberg, 1971), las culturas de los indios estadounidenses son amplias y diversas. Aunque alertamos acerca de esencializar a los indios estadounidenses, no queremos de ningún modo minimizar la manera en que el intento del gobierno federal de «civilizar» y destrribalizar a los niños indios a través de colegios de pupilos ayudó a diversos grupos de indios a comprender que compartían una cantidad de problemas y experiencias en común (Snipp, 1995). Lomawaima (1995) declaró que «desde que el gobierno federal prestó atención al «problema» de civilizar a los indios, su objetivo declarado ha sido educar a los indios para que dejen de ser indios» (pág. 332).

Gran parte de la doble conciencia que los indios enfrentan gira en torno a cuestiones de soberanía tribal. La pérdida de soberanía se ve amplificada por cuatro métodos de privación de derechos experimentados por muchos indios estadounidenses (Lomawaima, 1995). Esos cuatro métodos incluían la reubicación por parte de las autoridades coloniales (por ej., a misiones o reservas), la erradicación sistemática del idioma nativo, la conversión religiosa (al cristianismo) y la

reestructuración de las economías hacia una agricultura sedentaria, una industria artesana de pequeña escala y de mano de obra según el género.

Warrior (1995) pregunta si una investigación de los primeros escritores indios estadounidenses puede tener un impacto significativo en la manera en que los intelectuales nativos contemporáneos elaboran los estudios críticos. Urge a que se tenga cautela al interpretar la erudición de las formulaciones del Cuarto Mundo, tales como aquellas de Ward Churchill y M. Annette Jaimes, puesto a que tiende a ser esencializante en su pedido de que se comprenda la cultura indio-estadounidense como parte de una conciencia global compartida por todos los indígenas en todos los períodos de la historia. El trabajo de Warrior es un llamado a la «soberanía intelectual» (pág. 87), una postura libre de la tiranía y de la opresión del discurso dominante.

A pesar de los intentos de erradicar la identidad india, la corriente dominante continúa abrazando una noción «romántica» del indio. En la adaptación que hizo Eyre (1998) de *The Lone Ranger and Tonto Fistfight in Heaven* de Sherman Alexie (1993) a partir del cual se hizo la película *Smoke Signals*, vemos un excelente ejemplo. El personaje Victor le dice a su compañero de viaje, Thomas, que no es lo suficientemente indio. Aprovechando los estereotipos prevaecientes que los blancos tienen respecto de los indios, Victor le dice a Thomas que sea «más estoico», que deje su cabello volar con libertad y que se libere de su prolijo aspecto. Vemos el humor en esta escena porque reconocemos la forma en que queremos que se vean los indios para satisfacer nuestras nociones preconcebidas de lo que es «ser indio».

Entre los isleños del Pacífico asiático, hay nociones de conciencias múltiples. Lowe (1996) lo expresa en términos de «heterogeneidad, hibridez y multiplicidad» (pág. 60). Señala que:

La articulación de una «identidad asiático-estadounidense» como herramienta organizativa ha otorgado una unidad que permite a diversos grupos asiáticos comprender qué circunstancias e historias desiguales están relacionadas. La construcción de la «cultura asiático-estadounidense» es esencial para este intento, dado que expresa y otorga poder a la comunidad diversa de origen asiático frente a las instituciones y los aparatos que la excluyen y la marginan. Sin embargo, en la medida en que la cultura asiático-estadounidense fije la identidad asiático-estadounidense y suprima las diferencias –de origen nacional, generación, género, sexualidad, clase– corre el riesgo de enfrentar peligros particulares: no sólo subestima las diferencias y las hibrideces entre los asiáticos, sino que en forma desapercibida puede respaldar el discurso racista que construye a los asiáticos como grupo homogéneo... (págs. 70-71).

Espiritu (1992) también nos recuerda que «asiático-americano» como categoría de identidad surgió en los últimos 30 años. Antes, la mayoría de los miembros de la población inmigrante de ascendencia asiática «se consideraban a sí mismos distintos desde el punto de vista cultural y político» (pág. 19). De hecho, la enemistad histórica que existía entre los diversos grupos asiáticos y dentro de ellos hacía difícil que los grupos trascendieran sus lealtades nacionales y se consideraran un grupo unificado. Además, los crecientes sentimientos antiasiáticos que enfrentaban los diversos grupos de inmigrantes asiáticos en los Estados Unidos hacían que grupos específicos «se desvincularan del grupo clave a fin de no ser confundidos por miembros de éste y sufrir posibles consecuencias negativas» (pág. 20).

Trinh Minh-ha (1989) y Mohanty (1991) ofrecen análisis posmodernos de la condición de asiático-estadounidense que cuestionan las definiciones unitarias de «asiático-estadounidense». En vez de construir una solidaridad mítica, su trabajo examina las formas en que la condición de asiático es representada en la imaginación dominante. Uno de los ejemplos más vívidos del asiático distorsionado e imaginado aparece en el trabajo de David Henry Hwang, cuya obra *M. Butterfly* demostró cómo una constelación de características –tamaño, temperamento, sumisión– le permitieron a un oficial de las fuerzas armadas francesas confundir íntimamente a un hombre con una mujer.

Lowe (1996) nos recuerda que «la agrupación «asiático-estadounidense» estadounidense no es una categoría natural o estática; es una unidad construida socialmente, una posición situacionalmente específica asumida por razones políticas» (pág. 82). Sin embargo, coexiste con una «fluctuación dinámica y una heterogeneidad de la cultura asiático-estadounidense...» (pág. 68).

Lo que cada uno de estos grupos (es decir, afroamericanos, nativo-americanos, latinos y asiático-americanos) tienen en común es la experiencia de la identidad racializada. Cada grupo está compuesto por una miríada de otros orígenes nacionales y ancestrales, pero la ideología dominante de la epistemología euroamericana los ha forzado a una unidad esencializada y totalizada, percibida como que tiene poca variación interna o, de hecho, ninguna. Sin embargo, a la vez, los miembros de estos grupos han utilizado estos rótulos racializados unitarios con fines políticos y culturales. La identificación con los rótulos racializados significa un reconocimiento de algunas de las experiencias comunes que los miembros del grupo han tenido como extraños y «otros».

Junto con esta noción de doble conciencia que, sostenemos, se infiltra en la experiencia de las identidades racializadas, creemos que es imperativo incluir otro eje teórico, el del poscolonialismo. Mientras que la doble conciencia le habla a la lucha de identidades, el poscolo-

nialismo se dirige al proyecto colectivo del mundo moderno, que en absoluto estaba preparado para que los descolonizados contestaran y «actuaran». Como sostiene West (1990), la descolonización asumió una «ferocidad impetuosa y una ofensa moral» (pág. 25). Frantz Fanon (1968) describe mejor este movimiento:

La descolonización, que se dispone a cambiar el orden del mundo, obviamente es un programa de desorden completo. [...] La descolonización es la unión de dos fuerzas, opuestas entre sí por su naturaleza misma, que de hecho deben su originalidad a ese tipo de substantificación, que es consecuencia de la situación de las colonias y se nutre de ella. En la descolonización existe, por tanto, la necesidad de un cuestionamiento completo de la situación colonial (pág. 35).

Fanon (1994) nos ayudó a comprender la dinámica del colonialismo y por qué la descolonización tuvo que ser el principal proyecto de los oprimidos:

El dominio colonial, debido a que es total y que tiende a sobresimplificar, muy pronto logra desestabilizar de modo espectacular la vida cultural de un pueblo conquistado. Esta extinción cultural es posible gracias a la negación de la realidad nacional, a las nuevas relaciones legales introducidas por el poder ocupante, al confinamiento de los nativos y de sus costumbres a sectores remotos por parte de la sociedad colonial, a la expropiación y al esclavizamiento sistemático de hombres y de mujeres (pág. 45).

La teoría poscolonial sirve como un correctivo de nuestra inclinación a ubicar estos asuntos en un contexto estrictamente estadounidense. Nos ayuda a ver la opresión mundial contra el «otro» y la capacidad de los grupos dominantes de definir los términos de ser y no ser, de civilizado y no civilizado, de desarrollado y no desarrollado, de humano y no humano. Sin embargo, incluso cuando intentamos incorporar el término «poscolonial» en nuestro entendimiento de la teoría crítica de la raza, se nos recuerdan los límites de dicha terminología para explicar por completo las condiciones de jerarquía, hegemonía, racismo, sexismo y relaciones de poder desiguales. Como afirma McClintock (1994), ««el poscolonialismo» (como el posmodernismo) evolucionó de forma diferente en el mundo. [...] ¿Se puede decir que la mayoría de los países del mundo, en algún sentido significativo o teórico riguroso, comparte un «pasado único» común o una «condición» única común llamados «condición poscolonial» o «poscolonialidad»?» (pág. 294). De hecho, McClintock (1994) nos recuerda que el «término «poscolonialismo» es, en muchos casos, una celebración prematura. Irlanda podría, en caso de necesidad, ser «poscolonial», pero para los

habitantes de la Irlanda del Norte ocupada por los británicos, sin mencionar a los habitantes palestinos de los territorios ocupados israelíes y la margen occidental, el colonialismo podría no tener nada de «pos» en absoluto» (pág. 294). Como pregunta Linda Tuhiwai Smith (1998): «Pos... ¿ya se han ido?»

## **La condición de «ser» frente a la de «pertenecer a nosotros»: límites discursivos y materiales de la ideología liberal**

*En la medida en que interpretamos nuestra experiencia desde dentro de la narrativa dominante, reforzamos nuestra propia subordinación. El hecho de si [la gente de color] puede contrarrestar el racismo puede depender, al fin de cuentas, de nuestra capacidad de reclamar las identidades fuera de la narrativa dominante.*

LISA IKEMOTO (1995, págs. 312-313)

En la sección anterior, nos referimos a los ejes de la epistemología moral y ética sobre la cual se basa gran parte del trabajo de los académicos de color (es decir, la doble conciencia, soberanía, hibridez, heterogeneidad, poscolonialismo). En esta sección, apuntamos a los problemas de la dicotomía provocados por la actual retórica política y social.

Después de los ataques terroristas contra el World Trade Center, el Pentágono y el de un avión que se estrelló en Pensilvania el 11 de septiembre de 2001, George W. Bush se dirigió a la nación (y, evidentemente, al mundo) y le hizo saber a la audiencia que sólo había dos opciones: estar con «nosotros» o estar con los «terroristas». Estas elecciones dicótomas no fueron tan simples como sugirió Bush. Por un lado, ¿quién es «nosotros»? ¿El «nosotros» son los Estados Unidos, sin importar la situación o la circunstancia? ¿El «nosotros» son los Estados Unidos, incluso cuando nos oprimen? ¿El «nosotros» son los que respaldan las Leyes Patrióticas I y II de los Estados Unidos? En segundo lugar, ¿quiénes son los terroristas? Es claro que no dudamos acerca de Al-Qaeda o de los talibanes, pero ¿objectar la política exterior de los Estados Unidos nos ubica en la liga con ellos? Si somos solidarios con el pueblo palestino, ¿estamos «con los terroristas»? Si reconocemos la legitimidad de los reclamos de los católicos de Irlanda del Norte, ¿hemos perdido nuestro reclamo de ser una parte de «nosotros»? Frente a esta rígida línea divisoria, muchos liberales eligieron el «nosotros» de George W. Bush.

Elegir este «nosotros» unificado no es diferente del argumento de Lipsitz (1998) de que los Estados Unidos han sido construidos como una nación de gente blanca cuyas políticas públicas, política y cultura están diseñadas a servir los intereses de los blancos. Dicha construcción sirve para mantener el privilegio blanco y justificar la subordinación de cualquiera fuera de esta designación racial. Por tanto, incluso en los informes de las bajas de la guerra, hacemos un listado del número de estadounidenses (léase: blancos, incluso si éste no es en realidad el caso) muertos, mientras se hace caso omiso de la cantidad de «enemigos» que mueren. Aquí es importante que la condición de blanco no está anexada al fenotipo, sino a una construcción social de quién es digno de inclusión en el círculo de los blancos. El enemigo nunca es blanco. Su identidad se incluye en una nacionalidad o ideología que puede definirse como antitética a la condición de blanco (por ejemplo, los nazis, fascistas, comunistas, musulmanes).

En una de sus clases, Ladson-Billings utilizó un vídeo de la golpiza a Rodney King para mostrarles a los alumnos y, tras mirarlo, distribuyó copias de editoriales referidas a dicho hecho sin dar a conocer su fuente. Luego les solicitó a los alumnos que determinaran la perspectiva política de los autores. Sin el beneficio de los nombres de los periódicos o de los nombres de los autores, muchos de los alumnos se esforzaron por ubicar las opiniones ideológicas de los autores. Como era de predecirse, dividieron las editoriales en «liberales» y «conservadoras». Ningún alumno identificó perspectivas moderadas, radicales o reaccionarias. Su imposibilidad de ver un continuo ideológico más amplio es indicativa de la polarización y la dicotomía de nuestros discursos.

Hacemos una suposición específica acerca de dónde deben librarse las batallas discursivas. No abrazamos la ideología conservadora porque damos por sentado su antagonismo respecto de los asuntos que planteamos. Comprendemos que la retórica conservadora no tiene lugar para debates acerca de las epistemologías éticas, la doble conciencia, la hibridez o el poscolonialismo. Nuestra batalla es con los liberales que se jactan de morales y que se sitúan como «salvadores» de los oprimidos, a la vez que mantienen el privilegio de tener piel blanca (McIntosh, 1988).

Un maravilloso ejemplo literario del vacío moral existente en el actual discurso liberal aparece en una novela de Bebe Moore Campbell (1995), *Your Blues Ain't Like Mine*. La novela es una ficción del terrible asesinato de Emmett Till en la década de 1950. En vez de concentrarse sólo en la perspectiva y en la familia de la víctima, el autor brinda perspectivas múltiples, incluso la de los asesinos, las diversas familias y la gente del pueblo. Un personaje, Clayton, es un clásico hombre blanco liberal. Proviene de una familia privilegiada y teme, en

realidad, renunciar a su acceso a ese privilegio. Por consiguiente, aunque Clayton intenta «ayudar» a diversos personajes negros, al final de la novela, cuando descubre que está emparentado con una de ellos, se niega con firmeza a compartir su herencia con ella. El comportamiento de Clayton es una metáfora del liberalismo blanco. Está preparado para llegar sólo hasta allí.

Un ejemplo de la vida diaria de este vacío moral se ejemplificó en la presidencia de Clinton. No nos referimos a sus transgresiones personales y sus hazañas sexuales, sino a su retiro de la izquierda política rotulándose como «Nuevo Demócrata», que sólo puede describirse como un «Viejo Republicano Moderado»; basta con pensar en Nelson Rockefeller, George Romney o Lowell Weicker. El verdadero registro de la presidencia de Clinton indica, según el columnista Steve Perry (1996), que [él] ... escogió de buena gana el gran medio, mientras que dejó a los liberales sin lugar donde ir» (pág. 2). Randall Kennedy (2001) sugiere:

A pesar de la preocupación de Clinton, expresada con tanta frecuencia, acerca de la justicia social en general y la justicia racial en particular, es deplorable que sus programas, políticas y gestos hayan hecho poco para ayudar a aquellos a quienes el Profesor William Julius Wilson llama «los indigentes de verdad»: gente empobrecida, desproporcionadamente de color, que son encerrados en ciudades interiores pestilentes o flageladas por los delitos o en páramos de pueblos pequeños o rurales olvidados, gente desprovista de dinero, capacitación, habilidades o de la educación necesaria para escapar de su difícil situación. Es cierto, Clinton tuvo que hacer frente a un Congreso reaccionario, encabezado por republicanos durante gran parte de su presidencia. Pero incluso antes del aluvión de protestas de Gingrich de 1994 había dejado en claro que su simpatía se concentraba, en esencia, en «la clase media». Para aquellos que se encontraban debajo de ella, ofreció discursos castigadores que legitimaron las nociones en particular conservadoras de que la difícil situación de los pobres es consecuencia, en primera instancia, de su conducta y no de las carencias deformadoras que les impone el lamentable e injusto orden social que, en gran medida, es parte de una jerarquía de clases y, en menor medida, parte de una pigmentocracia.

El columnista progresista Malik Miah (1999) sostiene que la soltura y la camaradería de Clinton con los afroamericanos no deberían interpretarse como solidaridad con la causa del pueblo afroafricano o de otros que sufren opresión:

Si bien es verdad que Clinton toca el saxo y se siente cómodo al visitar una iglesia de negros, sus políticas reales han hecho más daño a la comunidad negra que las de cualquier presidente desde la victoria del movimiento de los derechos civiles en la década de 1960...

Acerca del tema de las familias y la ayuda social, ha puesto fin a programas que, si bien eran inadecuados, brindaban cierto alivio a los sectores más pobres de la población. De modo irónico, Nixon, Reagan y Bush –quienes prometieron poner fin a la ayuda social– no lo lograron. Clinton no sólo lo logró, sino que lo reivindicó como gran hazaña de su primer mandato en el Gobierno...

Hizo que el Congreso aceptara un proyecto relacionado con los delitos que restringe las libertades civiles y hace que resulte más fácil imponer la pena de muerte. [...]

Se considera que el fuerte apoyo [de afroamericanos] a Clinton, por tanto, es producto de «usar el sentido común» y de hacer lo que es mejor para el futuro de nuestros niños, mucho más que tener grandes ilusiones en Clinton y los «nuevos» demócratas. De las nuevas capas de la clase media de estas comunidades también salen nuevos posibles votantes y partidarios de los dos principales partidos de los ricos.

Como el personaje de ficción de Campbell (1995), Clayton, Bill Clinton estaba preparado para llegar sólo hasta cierto punto en su apoyo a la gente de color. Sus credenciales liberales dependían de actos superficiales y simbólicos (por ejemplo, asociarse con los negros, asistir a iglesias de negros, tocar el saxo); entonces, en esas áreas en que la gente de color sufría más (por ejemplo, salud, educación, ayuda social), no estaba dispuesto a gastar capital político. Ese alejamiento de las ideas liberales representaba un fracaso moral más severo que las citas amorosas que tenían lugar por la tarde con una interna de la Casa Blanca.

Con el gobierno de George W. Bush, la gente de color y la gente pobre enfrenta una preocupación más apremiante: la legitimidad de su ser. En vez de debatir si están «con nosotros» o «con los terroristas» o no, debemos afirmar en forma constante que *somos*, en vez de reflejar una solidaridad con un «nosotros» abarcador que oprime en forma enérgica. En el momento de escribir este texto, vemos en California un movimiento para prohibir que el estado reúna datos que identifiquen a las personas por categorías raciales (Propuesta 54 de California). La aprobación de esta propuesta significaría que el Estado no podría informar acerca de las disparidades que existen entre los blancos y la gente de color en los logros académicos, la prisión, los niveles de ingresos, las cuestiones relativas a la salud y otros asuntos sociales y cívicos. Por tanto, esta medida llamada daltónica borra con eficacia las razas a la vez que mantiene el statu quo social, político, económico y cultural. El significado de esta propuesta se pierde en el circo de los medios de comunicación de la revocación gubernamental de California y el elenco de personajes que buscan ser gobernadores de los estados más populosos (y uno de los más diversos) de la nación.

Al mismo tiempo en que la sociedad busca borrar y hacer caso omiso del otro, mantiene un curioso deseo de consumirlo y/o comuni-

carlo. La apropiación de las formas culturales de las comunidades de color no es, en realidad, halagadora; es un abrazo retorcido que, de modo simultáneo, repele al otro. La complejidad de esta relación permite que los blancos, como sugiere el actor Roger Guenveur Smith (Tate, 2003, pág. 5), amen la música negra y odien a la gente negra. La corriente dominante de la comunidad aborrece la música *rap* debido a su violencia, misoginia y epítetos raciales, pero invierte millones de dólares para producirla y consumirla. La corriente dominante condena la inmigración ilegal desde México y América Central a la vez que rechaza reconocer su propia complicidad al mantener la presencia de inmigrantes mediante su demanda de productos con valores depreciados en forma artificial, de servicio doméstico y de la miríada de trabajos que los «estadounidenses» se niegan a hacer. La corriente dominante combate lo que considera la «sobrerrepresentación» del pueblo de ascendencia asiática en ciertas industrias o universidades de alto estatus, pero cultiva fetiches en cuanto a los artefactos «orientales»: artes marciales, *feng shui*, *sushi* y mujeres «dóciles» y «pequeñas». La corriente dominante permaneció en silencio mientras la población indígena fue masacrada y desplazada a reservas, pero ahora corre con entusiasmo hacia las tiendas donde se toman baños de vapor y las reuniones denominadas *powwows*. Dicha fascinación no hace nada para liberar y enriquecer al otro. En cambio, éste permanece en el margen y es explotado según conveniencia para beneficio político, económico, social y cultural del grupo dominante. No somos una parte del «nosotros» o de «los terroristas». Estamos luchando por existir, sólo por «ser».

## Nuevos patrones para la acción ética

*La pasada historia de la biología ha demostrado que el progreso es igualmente impedido por un holismo antiintelectual y un reduccionismo puramente atomístico.*

ERNST MAYR (1976)

En su libro *Ethical Ambition*, el especialista en cuestiones legales Derrick Bell (2002) aborda una pregunta que asedia a muchos académicos de color: «¿Cómo puedo tener éxito sin vender mi alma?» Sostiene que las cualidades de pasión, riesgo, coraje, inspiración, fe, humildad y amor son las llaves del éxito que mantienen la integridad y la dignidad de uno. Considera que los académicos deben tomar estos estándares de comportamiento en cuanto a lo académico y a las rela-

ciones. Con claridad, se trata de un grupo de estándares diferentes de aquellos que la academia, por lo general, aplica a la investigación y el estudio. Pero, ¿han sido útiles estos frecuentes estándares sociales para las comunidades de color?

Desde 1932 hasta 1972, a trescientos noventa y nueve aparceros negros pobres del condado de Macon, Alabama, se les negó tratamiento contra la sífilis y fueron engañados por médicos del Servicio de Salud Pública de los Estados Unidos. Como parte del Estudio de la Sífilis de Tuskegee, diseñado para documentar la historia natural de la enfermedad, se les dijo a estos hombres que los estaban tratando por tener «sangre mala». De hecho, los funcionarios del gobierno hicieron todo lo posible para asegurarse de que no recibieran tratamiento de ninguna fuente. Según informó el *New York Times* el 26 de julio de 1972, el Estudio de la Sífilis de Tuskegee fue dado a conocer como «el experimento no terapéutico más largo de la historia médica realizado en seres humanos» (Tuskegee Syphilis Study Legacy Committee, 1996). [Comité del Legado del Estudio de la Sífilis de Tuskegee.]

The Health News Network [La Red de Noticias de la Salud] (2000; [www.healthnewsnet.com](http://www.healthnewsnet.com)) detalla una larga lista de actos no éticos y evidentes realizados en nombre de la ciencia. Por ejemplo, en 1940 cuatrocientos prisioneros de Chicago fueron infectados con malaria para estudiar los efectos de nuevos fármacos en investigación a fin de combatir la enfermedad. En 1945, el Departamento de Estado de los Estados Unidos, Inteligencia del Ejército y la CIA crearon el Proyecto Paperclip a fin de reclutar científicos nazis y ofrecerles inmunidad e identidades secretas a cambio de su trabajo en proyectos gubernamentales estrictamente secretos en los Estados Unidos. En 1947, la CIA comenzó un estudio del LSD como eventual arma de la inteligencia de los EE. UU. En este estudio, se utilizaron seres humanos (civiles y militares) con su conocimiento y sin él. En 1950, la Armada de los Estados Unidos roció una nube de bacterias sobre San Francisco para determinar cuán susceptible sería una ciudad norteamericana a un ataque biológico. En 1955, la CIA liberó bacterias sobre la bahía de Tampa, Florida, que habían sido extraídas del arsenal para la guerra biológica del Ejército con el fin de determinar su capacidad de infectar la población humana con agentes biológicos. En 1958, los Laboratorios del Ejército para la Guerra Química probaron el LSD en 95 voluntarios para determinar su efecto en la inteligencia. En 1965, los prisioneros de la prisión estatal de Holmesburg, Filadelfia, fueron sometidos a la dioxina, compuesto químico sumamente tóxico del agente naranja usado en Vietnam. En 1990, a más de 1.500 bebés negros y latinos de seis meses de edad de Los Ángeles se les administró una vacuna «experimental» contra el sarampión que nunca había obtenido la licencia

para ser usada en los Estados Unidos. Los Centros para el Control de las Enfermedades luego admitieron que nunca se había informado a los padres que sus hijos estaban recibiendo una vacuna experimental.

Aunque estos ejemplos de las ciencias de la vida son extremos, es importante reconocer que las ciencias sociales casi siempre han intentado emular las llamadas ciencias duras. Hemos aceptado sus paradigmas y elevado sus modos de conocimiento, incluso cuando los «científicos duros» mismos los cuestionan (Kuhn, 1962). Los estándares que exigen que la investigación sea «objetiva», precisa, correcta, generalizable y replicable no producen, en forma simultánea, una investigación y una enseñanza moral y ética. Los actuales pedidos de una investigación «con base científica» y «basada en la evidencia» en la educación del Departamento de Educación de los Estados Unidos han provocado una interesante respuesta por parte de la comunidad de investigación educativa (Schavelson y Towne, 2003).

El Consejo Nacional de Investigación (NRC, por su sigla en inglés), informa que el *Scientific Research in Education* (Schavelson y Towne, 2003) esboza lo que denomina un «conjunto de principios fundamentales» para «una comunidad saludable de investigadores» (pág. 2). Estos principios incluyen:

1. Plantear preguntas significativas que puedan investigarse empíricamente.
2. Vincular la investigación con la teoría pertinente.
3. Usar métodos que permitan la investigación directa de la cuestión.
4. Proveer una cadena de razonamiento coherente y explícita.
5. Reproducir y generalizar a través de los distintos estudios.
6. Divulgar la investigación a fin de fomentar el examen y la crítica profesional (págs 3-5).

A la vista, parecen ser principios «razonables» en torno a los cuales la comunidad «científica» puede reunirse. Aunque no concierne a este capítulo hacer una revisión detallada del informe del NRC, queremos señalar algunos de los problemas que origina dicho pensamiento, en particular en el ámbito de la ética y el activismo moral. El primer principio sugiere que «planteemos preguntas significativas que puedan investigarse empíricamente». No podemos recordar la última vez que un investigador afirmó que estaba investigando algo «insignificante». Los académicos investigan aquello que les interesa, y nadie sugeriría que están interesados en cosas insignificantes. Aun más importante es que este principio supone la supremacía del trabajo empírico. Sin llevar nuestro análisis demasiado lejos en el ámbito filosófico, afirma-

mos que lo que constituye «lo empírico» está culturalmente codificado. Por ejemplo, hace muchos años, una investigadora de una prestigiosa universidad estaba reuniendo datos en un aula urbana. La investigadora informó sobre el aparente caos y desorden de la clase y describió que había observado que algunos alumnos inhalaban drogas abiertamente en la parte trasera del aula. Luego, un graduado que conocía la escuela y la comunidad habló con algunos de los alumnos y se enteró de que éstos sabían que los investigadores esperaban que fueran «peligrosos», «incontrolables» y «atemorizantes». Decididos a satisfacer las expectativas de la investigadora, los alumnos juntaron el polvo de las tizas del pizarrón y comenzaron a usarlo como droga en polvo. Lo que en realidad vio la investigadora fue a alumnos que habían decidido hacerla quedar como una tonta. Es posible que éste haya sido un trabajo empírico, pero es evidente que estuvo mal realizado.

En un ejemplo menos extremo, un profesor de antropología de la educación con frecuencia mostraba una serie de diapositivas a su clase y solicitaba a los alumnos que describieran sus contenidos. En una diapositiva, foto de una granja de una pequeña aldea alemana, hay una gran pila de estiércol (al menos de un piso de alto) frente a una casa. Ni un solo alumno de toda una clase de casi cien personas advirtió la pila de estiércol. Aunque uno dijera que resultaba difícil determinar qué era lo que se veía en la diapositiva, ningún alumno notó que había una «pila de algo» frente a la casa de la granja. Con ello quiero señalar que nuestra capacidad de acceder a lo empírico está culturalmente determinada y siempre está configurada por cuestiones morales y políticas.

Popkewitz (2003) sostiene que el informe del NRC se basa en una cantidad de suposiciones que exponen la malinterpretación de la investigación científica por parte del escritor. Estas suposiciones incluyen:

- 1) Hay una unidad de suposiciones básicas que atraviesan todas las ciencias naturales y sociales. Esta unidad involucra: 2) la importancia de métodos rigurosos y modelos de diseño; 3) el desarrollo acumulativo y secuencial del conocimiento; 4) la ciencia basada en un razonamiento inferencial; 5) las pruebas empíricas y el desarrollo del conocimiento. Por último, las suposiciones proveen la experiencia de lo que el gobierno necesita: mostrar qué funciona. Este último punto es importante porque el Informe tiene una doble función. Ésta es la de esbozar una ciencia de la educación y proponer cómo el gobierno puede intervenir en el desarrollo de una ciencia que sirva para las reformas políticas (págs. 2-3)

Popkewitz (2003) refuta con elegancia el informe del NRC, pero nos vemos limitados en nuestra capacidad de utilizar más espacio para

ofrecer más críticas. Sin embargo, nuestra tarea es destacar que con todo el énfasis en los «principios científicos», el informe del NRC omite incluir las medidas morales y éticas que deben abordar los académicos. ¿Es suficiente seguir protocolos para seres humanos? Ello fija un estándar muy minimalista que quizá continúe con los mismos abusos morales y éticos. Por ejemplo, en una reciente emisión de la Radio Pública Nacional de *All Things Considered* (Mann, 2003), titulada «New York Weighs Lead-Paint Laws» [«Nueva York pondera las Leyes de la Pintura con Plomo»], el reportero indicó que los investigadores estaban examinando niños para determinar los niveles de plomo en sangre. Aunque había un consenso respecto de que muchos de los niños presentaban niveles elevados de plomo, los investigadores rechazaron la recomendación de que se examinaran los niveles de plomo en el edificio. Este segundo método, más eficiente, permitiría que los residentes del edificio realizaran acciones en forma grupal; no obstante, los investigadores optaron por continuar estudiando a los individuos. En vez de levantar la prohibición moral insistiendo en que no era seguro vivir en edificios con pintura basada en plomo y examinar los edificios para determinar si estaban pintados de ese modo, los individuos (muchos pobres y privados de derechos) son responsables de haberse presentado para que los analizaran. Uno podría sostener que los investigadores cumplen con los estándares de la indagación científica; sin embargo, estos estándares no incluyen la acción moral y ética que debe llevarse a cabo.

Además del llamado de Bell (2002) al comportamiento ético en la academia, Guinier y Torres (2002) afirmaron que es importante ir más allá de los discursos raciales actuales porque éstos, de modo invariable, nos mantienen encerrados en jerarquías de raza-poder que dependen de la conclusión de que quien gana se lleva todo. En cambio, Guinier y Torres (2002) dan vida a un nuevo constructo —«raza política»— que se basa en crear coaliciones y alianzas entre las distintas razas que involucren a trabajadores de origen rural que luchan por volver a formular los términos de la participación y fortalecer la democracia. Su trabajo señala la coalición de afroamericanos y latinos que elaboraron la decisión del 10% de abordar la inequidad en la educación superior en Texas. Esta decisión significa que todos los alumnos del estado de Texas que se gradúen entre el 10% mejor de la clase reúnen las condiciones para ser admitidos en las dos principales universidades de Texas: Universidad de Texas, en Austin, y Texas A&M. También destacaríamos la tarea del movimiento moderno para los derechos civiles de la década del sesenta y el trabajo *antiapartheid* de Sudáfrica. En ambos casos, fuimos testigos de grandes coaliciones de gente que trabajaba para la liberación y la justicia de los seres humanos. El objetivo de dicho trabajo no es sólo remediar la injusticia racial del

pasado, sino extender el proyecto democrático e incluir a muchos más participantes. En el caso de los Estados Unidos, el movimiento de los derechos civiles se convirtió en un modelo para abordar una serie de prácticas no democráticas contra las mujeres, inmigrantes, gays y lesbianas, discapacitados y minorías lingüísticas. El punto del activismo moral y ético no es asegurar los privilegios para el grupo al que uno pertenece; es hacer que la democracia sea una realidad para cada vez más grupos e individuos. Dicho trabajo nos permite mirar múltiples ejes de diferencia y tomar estas intersecciones con seriedad.

En *Miner's Canary*, Guinier y Torres (2002) señalan que nuestra respuesta habitual a la inequidad es sentir pena por los individuos, pero hacemos caso omiso de la estructura que produce dicha inequidad. Preferiríamos preparar a los desposeídos y a los privados de privilegios para que encajen mejor en un sistema corrupto y no repensar todo el sistema. En vez de hacer caso omiso de las diferencias raciales, como sugiere el enfoque daltónico, la raza política nos insta a comprender las maneras en que la raza y el poder se entremezclan en todo nivel de la sociedad y a entender mejor que sólo mediante coaliciones entre todas las razas podremos exponer las jerarquías arraigadas de privilegio y destruirlas ([www.minerscanary.org/about.shtml](http://www.minerscanary.org/about.shtml), extraído el 1 de diciembre de 2003). Guinier y Torres (2002) llaman a esta noción de alistar la raza para resistir el poder «raza política». Requiere diagnosticar la injusticia sistémica y organizarse para resistirla.

La raza política cuestiona las consecuencias sociales y económicas de la raza en un «tercer modo» ([www.minerscanary.org/about.shtml](http://www.minerscanary.org/about.shtml)) que propone una estrategia política multitexturada en vez de las soluciones legales tradicionales a las cuestiones de justicia racial. Los autores sostienen que «la raza política transforma de modo drástico el uso de la raza de signifiicante de culpabilidad y prejuicio individuales a un signo de advertencia temprana de más grandes injusticias» (*ibíd.*). Cuando hablan de política, no se refieren a la política electoral convencional. En cambio, su noción de raza política reta a los activistas sociales y los académicos críticos a repensar qué significa ganar y si ganar en un sistema corrupto alguna vez puede ser lo suficientemente bueno. En cambio, se concentran en el poder del cambio a través de la acción colectiva y en cómo dicha acción puede cambiar (y cuestionar) a todos nosotros para que trabajemos de nuevas maneras.

Buscamos una metodología y una teoría que, como sostiene Gayatri Spivak (1990), intenta no sólo revertir los papeles en una jerarquía, sino el desplazamiento de normas dadas por sentado en torno a binarios desiguales (por ej.: hombre-mujer, público-privado, blanco-no blanco, capacitado-discapacitado, nativo-extranjero). Vemos esa posibilidad en la Critical Race Theory [teoría crítica de la raza, CRT, por su sigla en inglés], y destacamos que la CRT no se limita a las antiguas

nociones de raza. Por el contrario, la CRT es una nueva concepción analítica para considerar la diferencia y la inequidad utilizando metodologías múltiples: historia, voz, metáfora, analogía, ciencia social crítica, feminismo y posmodernismo. Tan visceral es nuestra reacción a la palabra «raza» que muchos académicos y consumidores de bibliografía académica no pueden ver más allá de la palabra para apreciar el valor de la CRT al dar sentido a nuestra actual condición social. Afirmaríamos que académicos como Trinh Minh-ha, Robert Allen Warrior, Gloria Anzaldúa, Ian Haney Lopez, Richard Delgado, Lisa Lowe, David Palumbo-Liu, Gayatri Spivak, Chandra Mohanty y Patricia Hill Collins producen una especie de CRT. No están atascados con rótulos o limitaciones dogmáticas; en cambio, abordan nuevas visiones de la enseñanza de modo creativo y pasional para realizar su trabajo que, en última instancia, servirá a la gente y conducirá a la liberación humana.

Por consiguiente, mantenemos que el trabajo de los académicos críticos (desde cualquier variedad de perspectivas) no es sólo tratar de reproducir el trabajo de académicos anteriores como con un molde, sino descubrir nuevo terreno epistemológico, metodológico, activista social y moral. No necesitamos clones de Derrick Bell, Lani Guinier o Gerald Torres. Necesitamos académicos que asuman sus causas (junto con las causas que identifiquen ellos mismos) y las aborden con creatividad. Nos centramos en ellos debido a su alejamiento de la corriente principal académica, no para convertirlos en ídolos.

## **El paso de la investigación al activismo: investigación callejera en las torres de marfil**

*El conflicto –me refiero al del mundo real– puede ser sangriento, estar mal dirigido y ser por completo trágico. Siempre debemos intentar comprender cómo y por qué empiezan los derramamientos de sangre tal como lo hacen. Sin embargo, los mismos relatos e historias que después nos contamos a nosotros mismos y a los demás, en un intento por explicar, comprender, excusar y asignar responsabilidades por el conflicto, también pueden ser, en cierto sentido, la fuente de la violencia misma que aborrecemos.*

LISA IKEMOTO (1995; pág. 313)

Más hacia el inicio de este capítulo, mencionamos a Harold Cruse y a *The Crisis of the Negro Intellectual* (1967/1984) y en realidad reconocemos que la crisis que Cruse identifica es una crisis para todos los

intelectuales de color. El punto de Cruse respecto de que «Mientras que los intelectuales negros están ocupados tratando de interpretar la naturaleza del mundo negro y sus aspiraciones a los blancos, deberían, en efecto, definir sus propios papeles como intelectuales dentro de ambos mundos» (pág. 455) puede ser aplicado a todos los académicos de color. Novelistas como Toni Morrison (1987), Shawn Wong (1995), Ana Castillo (1994), Sherman Alexie (1993) y Jhumpa Lahiri (1999) con habilidad logran lo que Cruse pide. Se sientan cómodos dentro de las paredes de la academia y en las esquinas de las calles, barrios y reservas de personas. Son «agentes culturales» que comprenden la necesidad de estar «en» la academia (o corriente principal) aunque no ser «de» la academia.

En el prefacio del libro de Cruse, Allen y Wilson (1984) sintetizan las tareas centrales que este libro esboza para los «aspirantes a intelectuales» (pág. v):

1. Familiarizarse con sus propios antecedentes intelectuales y con movimientos políticos y culturales previos;
2. Analizar en forma crítica las bases de los movimientos del péndulo entre los dos polos de integración y de nacionalismo [negro], y tratar de sintetizarlos en un análisis único y coherente;
3. Identificar con claridad los requisitos políticos, económicos y culturales para el progreso negro a fin de combinarlos en una única política de la cultura negra progresiva. Este proceso requiere que se preste mayor atención tanto a la cultura popular afroamericana como al contexto macroeconómico, estructural del capitalismo moderno en que la cultura de grupo florece o se atrofia;
4. Reconocer la unicidad de las condiciones estadounidenses e insistir en que se incorpore esta característica al estudiar los puntos anteriores.

A pesar del enfoque de Cruse (1967/1984) en los afroamericanos y sus experiencias en los Estados Unidos, nos queda claro que dicho trabajo es importante para cualquier grupo marginado. Todos los académicos de color deben conocer los antecedentes intelectuales de su grupo cultural, étnico o racial. Esto es importante para combatir la ideología persistente de la supremacía blanca que denigra las contribuciones intelectuales de los otros. Todos los académicos de color deben buscar los fundamentos epistemológicos y la legitimidad de sus culturas y formas culturales de saber. Deben hacer frente a las tensiones que emergen en sus comunidades entre la asimilación a la corriente principal de los EE. UU. y la creación de localidades culturales separadas y distintas. Por ejemplo, la construcción de los asiático-

americanos, como antes lo expresaron Lowe (1996) y Espiritu (1992), es un poderoso ejemplo de la síntesis a la cual se refiere Cruse. Todos los académicos de color necesitan reconocer la prominencia de la cultura popular al configurar nuestra investigación y nuestras agendas académicas, dado que en lo popular nuestras teorías y metodologías se convierten en entidades vivas, que respiran.

Martin Luther King (h.) tenía una teoría acerca de la «no violencia» que provenía de su estudio de Gandhi y Dietrich Bonhoeffer, pero la teoría se actualizó en los corazones y las mentes de la gente común: Fannie Lou Hamer, Esau Jenkins, Septima Clark y muchos otros. Tan grande es el deseo de supervivencia y de liberación que trasciende los límites geopolíticos, los idiomas y las culturas. El movimiento de los derechos civiles modernos de los Estados Unidos fue repetido en la Plaza Tiananmen de China, en las ciudades y los ayuntamientos de Sudáfrica y en las luchas por la liberación de todo el mundo. En cada caso, el poder de lo popular lleva música, arte y energía a la lucha. La gente común se convierte en «burócratas callejeros» (Lipsky, 1983) que traducen la teoría en práctica. Sin embargo, queremos dejar en claro que no estamos sugiriendo que dichos «burócratas callejeros» comiencen a comportarse como funcionarios del Estado y, por tanto, pasen a ser los nuevos agentes del poder. En cambio, estamos sugiriendo una nueva visión del concepto de Lipsky (1983) en el que la gente de la comunidad representa una nueva forma de liderazgo que no teme el poder compartido ni la democracia real.

No obstante, los académicos que asumen el desafío del trabajo activista moral y ético no pueden depender sólo de los demás para que su trabajo tenga sentido y para traducirlo a una forma utilizable. Patricia Hill Collins (1998) habla de un «pragmatismo visionario» (pág. 188) que puede resultar útil en la creación de una enseñanza más comprometida desde el punto de vista político y social. Utiliza este término para caracterizar la perspectiva de las mujeres de la clase trabajadora respecto de su niñez:

Las mujeres negras de mi calle poseían un «pragmatismo visionario» que enfatizaba la necesidad de relacionar la visión compasiva y teórica con la lucha inspirada y práctica. Una tensión creativa une el pensamiento visionario y la acción práctica. Toda teoría social que deje de estar en contacto con la gente de todos los días y con sus vidas, en especial con los oprimidos, les es poco útil. La funcionalidad y no sólo la coherencia lógica del pensamiento visionario determina su valor. A la vez, el hecho de ser demasiado práctico, de mirar sólo el aquí y el ahora —en particular si las condiciones actuales al parecer son poco esperanzadoras— puede resultar debilitador (pág. 188).

Los académicos también deben abordar nuevas formas de enseñanza que traduzcan su trabajo sin imperfecciones. Guinier y Torres (2002) nos hablan de una «raza política» como una nueva concepción que podemos abrazar. Castillo (1994) ofrece el realismo mágico como denominación de la coalescencia chicana. Lowe (1996) ha tomado las nociones de hibridez, heterogeneidad y multiplicidad para nombrar las contradicciones materiales que caracterizan a los grupos inmigrantes, en particular de ascendencia asiática, que en forma habitual son reunidos indiscriminadamente y homogenizados en una categoría unitaria y definida. Espiritu (2003) nos ayuda a relacionar el estudio de la raza y la etnicidad con el estudio del imperialismo para que podamos comprender mejor las vidas transnacionales y diaspóricas. De modo similar, Ong (1999) nos advierte de la creciente amenaza del capital global que desestabiliza las nociones de unidad o de fidelidad cultural. En cambio, el abrumador poder de las corporaciones multinacionales crea resquebrajaduras que fuerzan a las personas, independientemente de su ubicación racial, cultural y étnica, a buscar empleos y competir entre sí para subsistir.

Una enseñanza prometedoras que podría desestabilizar las categorías fijas que los blancos han establecido aparece en el trabajo de Prashad (2002), quien analiza las conexiones a través de las razas y entre ellas, que reflejan la realidad de nuestras historias y las condiciones actuales. Prashad (2002) sostiene que en vez de las nociones polarizadas de «daltonismo» o de un «multiculturalismo» primordial lo que buscamos es un «policulturalismo», término que toma de Robin D. G. Kelley (1999), quien afirma que «los niños de la denominada «raza mixta» no son los únicos que reclaman herencias múltiples. Todos nosotros, y digo TODOS nosotros, somos herederos de pasados europeos, africanos, nativo americanos y también asiáticos, incluso si no podemos rastrear con exactitud nuestra ascendencia a todos esos continentes» (pág. 6). Kelley (1999) además sostiene que todas nuestras diversas culturas «nunca han sido identificables con facilidad, ni estado seguras dentro de sus límites o sido claras para toda la gente que vive dentro de nuestra piel o fuera de ella. Fuimos multiétnicos y policulturales desde el comienzo» (pág. 6). Este cuestionamiento de las nociones de la pureza étnica nos aleja de la búsqueda fútil de la «autenticidad» y complica la reificación de las categorías étnicas y raciales. Comenzamos a comprender, como señaló el activista político reverendo Al Sharpton, que «todos mis compañeros de piel no son mis parientes». Sólo porque la gente se vea como nosotros no significa que piensan en nuestros mejores intereses.

En el ámbito de la calle, debemos reconocer el poder de la cultura *hip-hop*. Es importante que distingamos nuestro reconocimiento de las negativas que promulgan los intereses corporativos – violen-

cia, racismo, misoginia y consumismo burdo— del *hip-hop* como vehículo para las coaliciones entre razas, entre culturas e internacionales. Organizaciones como la Academia El Puente para la Paz y la Justicia de la sección de Williamsburg de Brooklyn, Nueva York y el Instituto Urbano Think Tank [lit., Laboratorio de Ideas] ([www.UrbanThinkTank.org](http://www.UrbanThinkTank.org)) ofrecen un discurso más democrático y políticamente progresista. El Instituto Urbano Think Tank sostiene que la generación *hip-hop* «se ha tornado más sofisticada desde el punto de vista político...[y necesita] un espacio donde los pensadores, activistas y artistas populares puedan reunirse, analizar temas relevantes, diseñar estrategias y, luego, transmitir sus análisis al público y a los encargados de hacer políticas» (véase Yvonne Bynoe en la página web del Instituto Urbano Think Tank). Dichas organizaciones tienen corolarios en los trabajos anteriores de Myles Horton (1990; Horton y Freire, 1990), Paulo Freire (1970), Septima Clark (con Brown, 1990), la Asociación Universal para el Progreso del Negro de Marcus Garvey (Prashad, 2002) y el Centro Boggs (Boggs, 1971). También se asemeja a los movimientos de liberación mundiales que hemos visto en la India, Sudáfrica, China, Brasil, Zimbabwe y casi en todas partes del mundo en que la gente se ha organizado para resistir la opresión y la dominación.

El movimiento de *hip-hop* nos recuerda el de los jóvenes y de los adultos jóvenes del movimiento moderno de los derechos civiles. Cuando quedó claro que el liderazgo de más edad y más conservador era reacio a dejarles lugar a los jóvenes en el movimiento, comenzamos a ver una nueva forma de trabajo de liberación. En vez de intentar asimilar y afirmar nuestros derechos como estadounidenses, la gente joven comenzó a afirmar sus derechos a una identidad distinta, en que ser estadounidense hubiera sido un elemento constituyente de esta identidad, aunque ésta no lo abarcaba todo. El gran atractivo del *hip-hop*, que atraviesa los límites geopolíticos y étnicos (encontramos páginas web de *hip-hop* en Letonia, Rusia, Italia y Japón), lo convierte en una potente fuerza para movilizar a los jóvenes del mundo. Por desgracia, la mayoría de los académicos (y, para el caso, de adultos) tienen estrictas opiniones sobre el *hip-hop*.<sup>6</sup> Lo consideran sólo música *rap* y cultura de las pandillas. Sin embargo, el poder del *hip-hop* se encuentra en su «carácter difuso». Abarca el arte, la música, el baile y la autopresentación. Aunque gran parte de la atención de los medios de difusión se ha centrado en personalidades notorias como Biggie Smalls, Snoop Dogg, P. Diddy, 50-Cent, Nelly y otros, hay un grupo

<sup>6</sup> MacArthur Fellow y la líder de los derechos civiles Bernice Johnson Reagon afirman que nadie tiene el derecho de decirle a la siguiente generación cuáles deberían ser sus canciones de libertad (Moyers, 1991).

principal de artistas del *hip-hop* cuyo objetivo esencial era hacer comentarios sociales y despertar a una generación sonámbula de jóvenes de las drogas, el alcohol y las adicciones materialistas. Algunos de estos artistas buscaron contextualizar las condiciones actuales de los afroamericanos y de otras comunidades de color marginalizado y llamar a la acción relacionando lo histórico con ideas (por ej., Black Power), con movimientos sociales (por ej., nacionalismo cultural) y con figuras políticas (por ejemplo, Malcolm X, Che Guevara). La necesidad de este tipo de trabajo no es diferente del llamado de Ngũgĩ wa Thiong'o (1991) quien sostuvo, al referirse a las emergentes naciones africanas independientes, que necesitábamos una propuesta radicalmente democrática para la producción de arte, literatura y cultura basadas en nuestra práctica política. Al considerar la escena en los EE. UU., Dyson (1993) afirma:

Aparte de ser la forma más poderosa de expresión musical negra de la actualidad, la música *rap* proyecta un estilo del *self* en el mundo que genera formas de resistencia cultural y transforma el feo terreno de la existencia de los guetos en un retrato de vida punzante, dado que debe ser vivido por millones de personas sin voz. Sólo por esa razón, el *rap* merece atención y debe ser tomado con seriedad (pág. 15).

Entre estos líderes<sup>7</sup> visionarios del *hip-hop* se encuentran Grandmaster Flash, Public Enemy, Run-DMC, The Fugees, Lauryn Hill, KRS-1, Diggable Planets, Arrested Development, the Roots, Mos Def, Common, Erykah Badu, la gran cantidad de poetas *neoyorqueños* y los intelectuales orgánicos que producen la revista *YO Magazine* en la zona de la Bahía de San Francisco. Éstas son las personas que tienen los oídos (y los corazones y las mentes) de los jóvenes. En este grupo, se forjarán las nuevas formas de enseñanza que asumen posiciones morales y éticas. Los académicos que optan por hacer caso omiso de las súplicas incisivas de la generación del *hip-hop* se encontrarán cada vez más desconectados y ajenos a la vida diaria de la gente que participa en la causa de la justicia social.

Una cantidad de académicos se ha conectado con la generación del *hip-hop*: Miguel Algarin, con sus vínculos con la academia y el Poet's Café de los *neoyorqueños*; Cornel West y Michael Eric Dyson con sus conversaciones frente a frente con la generación *hip-hop*; y bell hooks, con su feminismo revolucionario negro. La fallecida poeta June Jordan, Toni Morrison, Pablo Neruda, Carlos Bulosan, John Okada, Diego Rivera, Leslie Marmon Silko, Sherman Alexie y otros han desplegado su arte para hablar a través de las generaciones.

<sup>7</sup> Somos conscientes de que no estamos mencionando a todos los artistas de esta tradición.

Los científicos sociales deben situarse de manera similar para desempeñar un papel más activo y progresivo en la lucha por la igualdad y la justicia social. Su trabajo debe trascender los estrechos límites disciplinarios si ha de tener efecto en la gente que reside en sitios subalternos o, incluso, en los encargados de hacer políticas. Desafortunadamente, demasiados académicos pasan el tiempo hablando entre sí en el submundo de la academia. Escribimos en periódicos poco conocidos y publicamos libros en idiomas que no se trasladan a las vidas y las experiencias de la gente real. No abogamos por la aparente «simplicidad» del derecho político, sino por la relevancia y el poder de lo popular.

## Reconstrucción del trabajo del intelecto

*No me apures, pues estoy cerca del límite, estoy intentando no perder la cabeza. A veces es como una jungla, me lleva a cuestionarme Cómo es que no me hundo.*

DE *THE MESSAGE*, POR  
GRANDMASTER FLASH

Es habitual que las recomendaciones institucionales pidan una «transformación» de algún tipo. En este caso, si sugiriéramos que la academia debiera transformarse, imaginamos que muchos estarían de acuerdo. Sin embargo, la transformación implica un cambio que emana de una base existente. Clark Kent se transformó en Superman, pero debajo de las calzas azules, aún era Clark Kent. Britt Reid se transformó en el Avispón Verde, pero debajo de la máscara aún era Britt Reid. El hermano del Capitán John Reid, Dan, se transformó en el Llanero Solitario, pero debajo de ese traje ceñido al cuerpo de color azul pastel y máscara aún era Dan Reid. A lo que instamos es a que equivalentes de Jimmy Olsen, Kato y Tonto asuman el liderazgo e implementen el plan.

La reconstrucción llega después de la destrucción de lo que antes era. El Ejército de la Unión no intentó modificar el Sur para que adoptara una nueva economía después de la guerra civil de los Estados Unidos. La revolución cubana no fue el intento de Fidel Castro de adaptar el régimen Battista. La nueva Sudáfrica no está tratando de organizar una nueva forma de *apartheid* con dominio negro. Por el contrario, éstos son casos en que vemos la destrucción total de lo viejo en un intento por hacer algo nuevo. Por tanto, lo mismo tendría que suceder con el mundo académico para que dé respuesta a las necesidades de la gente de todos los días.

El movimiento de alumnos del San Francisco State College (Prashad, 2002) revolucionó no sólo el campus local sino todos los campus del país. Estableció la base para lo que Wynter (1992) denominó «nuevos estudios» en los estudios negros, latinos, asiáticos y nativo-estadounidenses. Brindó un modelo para los estudios de las mujeres, para los estudios de los gays y las lesbianas y los estudios relacionados con la discapacidad. Reconfiguró el conocimiento de disciplinas estáticas, fijas, con la percepción de información acumulativa, a una comprensión de la naturaleza dinámica y superpuesta del conocimiento y un sentido más fluido de la epistemología y la metodología. Pero incluso con los avances logrados por estos nuevos estudios, aún representan una muy pequeña grieta en las tradiciones sólidas, casi congeladas, de la universidad. En realidad, los intereses más oportunistas han dejado una huella más indeleble en las facultades y las universidades de los Estados Unidos. En vez de verlas como el lugar donde se brinda educación liberal y libre pensamiento, cada vez más gente joven (y sus padres) consideran la universidad como un lugar de capacitación laboral. Es menos probable que los cursos y los programas de estudio sobre la administración de hoteles y restaurantes, la justicia penal y la dirección deportiva,<sup>8</sup> si bien representan elecciones legítimas de carrera y de trabajo, promuevan los objetivos universitarios globales de educar a la gente para que participe con conocimientos y pensamiento crítico en una amplia variedad de disciplinas y tradiciones.

Una universidad reconstruida desplazaría gran parte de la acreditación del sistema actual y se organizaría en torno de principios de enriquecimiento intelectual, justicia social, mejora social y equidad. Los alumnos verían la universidad como un vehículo para el servicio público, no meramente para el progreso personal. Los alumnos estudiarían varias materias y programas de estudio en un intento por mejorar sus mentes y la condición de vida de la comunidad, la sociedad y el mundo. Dicho programa tiene pocas posibilidades —si las tiene— de tener éxito en nuestra actual atmósfera sociopolítica. Aunque las facultades y las universidades están categorizadas en forma legítima como instituciones sin fines de lucro, tienen responsabilidades fiscales. En la actualidad, dichas responsabilidades están dirigidas al continuo empleo de las elites, lo que provee una mano de obra bien preparada y aumenta las donaciones. En una universidad reconstruida, la responsabilidad fiscal estaría dirigida hacia el desarrollo de la comunidad y a mejorar la infraestructura socioeconómica.

Una universidad reconstruida incluiría un sistema de recompensas diferente en el cual la enseñanza y el servicio serían equivalentes

<sup>8</sup> Queremos aclarar que no menospreciamos estas elecciones de carreras; no obstante, cuestionamos si representan lo que llamamos «artes liberales».

verdaderos a la investigación y al saber. Quizá estos componentes estarían mejor unidos y más estrechamente relacionados. La excelencia sería juzgada por los esfuerzos tendientes a alcanzar la calidad en todas las áreas. La admisión a una universidad tal requeriría que se apliquen estándares más complejos al evaluar a los posibles alumnos. En lugar de analizar los promedios estrictos de las notas, las clasificaciones en cuanto a la clase, los puntajes de pruebas estandarizadas y los curriculum vitae inflados,<sup>9</sup> las facultades y las universidades podrían comenzar a elegir a los alumnos por su capacidad de contribuir al cuerpo político que se formará en un campus en particular.

La democracia es un sistema de gobierno complicado y requiere una ciudadanía educada para que participe en él de modo activo. Por educada, nos referimos no sólo a tener diplomas y credenciales, sino a saber lo suficiente para, como insiste Freire (1970) «leer la palabra y el mundo». Reconocemos la necesidad de «intelectuales orgánicos»<sup>10</sup> que nos ayuden como intelectuales con credenciales a hacer el trabajo reconstructivo. Encontramos interesante (y paradójico) que la educación a ambos extremos del continuo (previa a la facultad y la adulta) parezcan ser más progresistas y proactivas (al menos, desde el punto de vista de la bibliografía que produce y a la cual responde). Las facultades y las universidades parecen funcionar como incubadoras para los futuros (o deseos) guardianes del statu quo. Demasiados de nuestros alumnos de las facultades o las universidades quieren asumir un lugar en la sociedad actual sin usar sus años universitarios como una oportunidad para considerar cómo la sociedad podría ser diferente y cómo podría ser más justa.

Entre los educadores preuniversitarios, Grace Boggs (1971) ha elaborado un «nuevo sistema educativo» que hace un corte radical con el sistema actual que está diseñado para «preparar a la gran mayoría [de ciudadanos] para el trabajo y para promover a algunos dentro de sus filas a fin de que se unan a la elite en el gobierno» (pág. 32). La visión de Boggs (1971) es la de un «nuevo sistema educativo que tenga como medio y fin la preparación de las grandes masas de gente *para gobernarse y administrar las cosas*» (pág. 32). El sistema educativo de Boggs requiere una educación que debe seguir los siguientes puntos:

<sup>9</sup> Cada vez más, los alumnos que buscan ser admitidos en facultades y universidades selectas participan en actividades extracurriculares (por ej., deportes, clubs, arte) y ofrecen su trabajo no debido a intereses y compromisos, sino porque dicha participación podría ponerlos en ventaja respecto de otros participantes.

<sup>10</sup> Utilizamos este término para describir a esas personas populares cuyo poder intelectual condena y persuade a las masas de individuos a que investiguen y exploren nuevas ideas para la liberación humana. El fallecido John Henrik Clark (Nueva York), Clarence Kailin (Madison, Wisconsin) y el también fallecido James Boggs y su mujer Grace Lee Boggs (Detroit) son ejemplos de intelectuales orgánicos.

1. Basarse en una filosofía de la historia: a fin de materializar su mayor potencial como ser humano, a cada persona joven debe dársele un sentido profundo y continuo de a) su propia vida como parte integral de la evolución continua de la especie humana; y b) la capacidad única de los seres humanos de configurar y crear la realidad de acuerdo con propósitos y planes conscientes;
2. Incluir una actividad productiva: una actividad productiva en que los individuos elijan una tarea y participen en su ejecución desde el principio hasta el final sigue siendo el medio más efectivo y rápido de internalizar la relación entre la causa y el efecto, entre el esfuerzo y el resultado, entre los propósitos (fines) y los programas (medios), internalización que es necesaria para el comportamiento racional, el pensamiento creativo y la actividad responsable;
3. Incluir luchas de vida: a toda persona joven se le deben dar amplias oportunidades para resolver los problemas de su ámbito físico y social a fin de, así, crear las capacidades políticas y técnicas que se necesitan con urgencia para transformar las instituciones sociales y los ambientes físicos de nuestras comunidades y ciudades:
4. Incluir una amplia variedad de recursos y ámbitos: en nuestro mundo complejo, la educación debe organizarse de modo consciente para que tenga lugar no sólo en los colegios y no sólo mediante maestros y tecnología, sino en una multiplicidad de ámbitos físicos y sociales (es decir, el campo, ciudad, mar, fábricas, oficinas, otros países, otras culturas);
5. Incluir el desarrollo en el autoconocimiento y el bienestar corporales: un mayor conocimiento científico y tecnológico requiere una participación más activa por parte de los legos y una mayor concentración en la medicina preventiva. Los alumnos deben aprender a llevar vidas saludables y trabajar para revertir las condiciones de salud devastadoras en las comunidades pobres y de la clase trabajadora:
6. Incluir objetivos definidos con claridad: la educación debe dejar de apuntar a obtener más bienes materiales o a adaptar a la gente en la actual estructura desigual. El objetivo primario de la educación debe ser el gobierno (págs. 33-36).

Los primeros académicos de la educación de adultos (Freire, 1970; M. Horton, 1990; M. Horton y Freire, 1990) comprendieron la necesidad de organizar una educación imbuida de objetivos sociales y basada en movimientos organizadores populares y arraigados. Aunque hay una serie de tales ejemplos, debido a las limitaciones de espacio nos concentraremos en la Highlander Folk School. Aimee Horton (1989) documenta la historia del colegio y señala que su relación con los movimientos sociales es la clave para comprender tanto la fuerza

como las limitaciones de su programa de enseñanza para adultos. Ambos –el movimiento social y la enseñanza para adultos– forman una relación simbiótica. Como sugiere Myles Horton (1990) mismo:

Sólo dentro de un movimiento una idea se torna, con frecuencia, lo suficientemente fácil y directa para expandirse con rapidez [...] No podemos crear movimientos, por lo tanto, si queremos ser parte de un movimiento cuando éste acontece, tenemos que colocarnos en una posición tal –trabajando con organizaciones que se dedican al cambio cultural– que estemos dentro de ese movimiento cuando acontezca, en vez de fuera de él e intentando ser aceptados (pág. 114).

Highlander siempre se consideró parte de objetivos más grandes de los movimientos sociales mientras que, a la vez, «mantenía una voz crítica y cuestionadora dentro de ella» (Heaney, 1995, pág. 57). Highlander basó su trabajo en dos componentes principales: una educación basada en las «luchas reales y realizables del pueblo para el control democrático sobre sus vidas» (Heaney, 1995, pág. 57) y la necesidad de desafiar a la gente para que considere el presente y el futuro en forma simultánea, a medida que se dirige al cambio social.

Las Escuelas de Ciudadanía (que funcionaron entre 1953 y 1961), uno de los programas de Highlander, fueron diseñadas para ayudar a los ciudadanos afroamericanos del sur a alfabetizarse y a protestar por sus derechos. Según Horton (1990), «uno no puede leer y escribir para lograr la libertad. Uno [tiene] que luchar por ello y uno [tiene] que hacerlo como parte de un grupo, no como individuo» (pág. 104). Las Escuelas de Ciudadanía distan mucho del alfabetismo adulto actual y de los programas vocacionales que no tienen compromiso político y fomentan soluciones individuales y simples para los principales problemas sociales (Heaney, 1995).

Somos escépticos respecto de la capacidad del ámbito académico de reconstruirse debido a la complicidad de sus intelectuales con el actual orden social. Por lo tanto, estamos de acuerdo con Foucault (1977) quien insiste en que:

Las masas ya no necesitan a los intelectuales para obtener conocimiento: aquéllas saben a la perfección, sin ilusión; saben mucho más que los intelectuales y, por cierto, son capaces de expresarse. Sin embargo, existe un sistema de poder que bloquea, prohíbe e invalida ese discurso y ese conocimiento, un poder que no sólo se encuentra en la autoridad manifiesta de la censura, sino que penetra con profundidad y sutileza la red societaria entera. Los intelectuales son, en sí mismos, agentes de este sistema de poder: la idea de su responsabilidad para la «conciencia» y el discurso forma parte del sistema (pág. 207).

## Reflexiones finales: en busca de *habitus* revolucionarios

*Lo antes posible, él [el hombre blanco] me dirá que no basta intentar ser blanco, sino que se debe alcanzar una totalidad blanca.*

FRANTZ FANON (1986)

Nuestra sección anterior sugiere una desesperación casi nihilista acerca de la función de los intelectuales al dirigirnos hacia sociedades más justas y equitativas. En realidad, señalamos los límites de la academia y sugerimos que los intelectuales comprometidos vayan más allá de la academia para participar en el cambio real. De hecho, dicha medida podría significar que los académicos asuman papeles menos prominentes para escuchar y aprender de las personas que participan en forma activa del cambio social. Por tanto, nos dirigimos a una audiencia deseosa de buscar un *habitus* revolucionario.

Bourdieu (1990) nos introdujo el concepto de *habitus*, que vagamente describe como un sistema de

disposiciones duraderas que se pueden trasponer, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructuradoras, es decir, como principios que generan y organizan prácticas y representaciones que pueden adaptarse con objetividad a sus resultados sin presuponer el hecho de apuntar en forma consciente a fines o a un dominio expreso de las operaciones necesarias a fin de lograrlos. «Reguladas» y «regulares» desde el punto de vista objetivo, sin ser de ningún modo el producto de la obediencia a las reglas, pueden orquestarse en forma colectiva sin ser el producto de la acción organizadora de un conductor (pág. 53).

Por consiguiente, según Palumbo-Liu (1993), «los individuos tienden a actuar en ciertas formas dado su comprensión implícita del campo y su «sentimiento» respecto de él» (pág. 6). El *habitus* «expresa, en primer término, el resultado de una acción organizadora con un significado cercano al de palabras como estructura: también designa una forma de ser, un estado habitual (en especial, del cuerpo) y, en particular, una disposición, tendencia, propensión o inclinación» (Bourdieu, 1977, pág. 214). Este trabajo nos suministra «la flexibilidad de lo que, de otra manera, podría pensarse como una estructura estrictamente determinativa (el campo) y la ambigüedad de una acción predispuesta pero no exigida (*habitus*) [y] señala el deseo de Bourdieu de ir más allá de las categorías binarias comunes de lo externo/interno, consciente/inconsciente, determinismo/agencia libre» (Palumbo-Liu, 1993, pág. 7).

Nuestro llamado a un *habitus* revolucionario reconoce que el «campo» (Bourdieu, 1990) en que los académicos funcionan en la actualidad restringe la acción social (e intelectual) que podría llevarnos hacia la justicia social y la liberación humana. Como señala Palumbo-Liu (1993), un campo es

una red particular de relaciones que gobierna áreas específicas de la vida social (economía, cultura, educación, política, etc.); los individuos no actúan con libertad para alcanzar sus objetivos, y la creación de disposiciones debe entenderse dentro de formaciones de campos históricamente específicas; cada campo tenía sus propias reglas y protocolos que abren posiciones sociales específicas para los diferentes agentes. Sin embargo, éste no es un modelo estático: el campo, a su vez, se modifica según la manera en que se ocupan y movilizan esas posiciones (pág. 6).

Por consiguiente, a pesar de las nociones de libertad y de titularidad académicas, los profesores trabajan en un campo que puede delimitar y confinar la actividad y las opiniones políticas impopulares con los administradores universitarios, los legisladores estatales y nacionales y los responsables de hacer políticas. Las sanciones sutiles y no tan sutiles tienen el poder de configurar el modo en que los *habitus* de los individuos se adaptan al campo. Debemos imaginar campos nuevos y *habitus* nuevos que constituyan una visión nueva de qué significa realizar trabajo académico. Según Palumbo-Liu (1993), «El *habitus* que podríamos imaginar para los agentes sociales aún no se ha habituado a la cultura globalizada posmoderna que continúa reconfigurándose mientras hablamos. El campo de la cultura ahora debe interpretarse como que toma en cuenta los grupos sociales dominantes y emergentes que conjugan en forma diferente y significativa el consumo y la producción de una cultura cada vez más global e híbrida» (pág. 8).

Quizá nuestra noción de *habitus* revolucionario se comprenda mejor mediante la poderosa conceptualización de «hogar» de Espiritu (2003), en que hay una aguda conciencia de la manera en que los inmigrantes racializados «de naciones previamente colonizadas no se forman con exclusividad como minorías raciales dentro de los Estados Unidos, sino también como ciudadanos colonizados en su «tierra natal», una que ha sido sumamente afectada por la influencia y el modo de organización social de los EE. UU.» (pág. 1). Espiritu (2003) señala que la noción de hogar no es sólo la de un lugar físico, sino también «un concepto y deseo, un lugar que los inmigrantes visitan por medio de la imaginación» (pág. 10). Sostenemos que incluso residentes racializados de larga data de los Estados Unidos (por ej., afroamericanos, indios americanos, latinos) han experimentado (y continúan haciéndolo) opresión colonial (Ladson-Billings, 1998a)

Lo que Espíritu (2003) ofrece es una forma de pensar acerca de la naturaleza permeable de conceptos tales como raza, cultura, etnicidad, género y habilidad. En vez de ser rígidos en cuanto a quién está incluido y quién no lo está, necesitamos considerar la manera en que todos somos habitantes fronterizos que negociamos y renegociamos lugares y espacios múltiples. Según Mahmud (citado en Espíritu, 2003) «los inmigrantes cuestionan las suposiciones implícitas acerca de las «identidades fijas, la condición de estado sin problemas, la soberanía invisible, la homogeneidad étnica y la ciudadanía exclusiva»» (pág. 209).

En consecuencia, el desafío de aquellos de nosotros que estamos en el ámbito académico no es cómo hacer que aquéllos fuera de este ámbito se asemejen más a nosotros, sino reconocer las identidades de «fuera del ámbito académico» que debemos reclutar para nosotros a fin de ser investigadores más efectivos en representación del pueblo que puede hacer uso de nuestras capacidades y habilidades. Debemos aprender a estar «como en casa » en las esquinas de las calles y en los barrios, iglesias, mezquitas, cocinas, galerías y paradas de gente y de comunidades, de modo que nuestro trabajo refleje con más precisión sus preocupaciones e intereses. Nuestro desafío es renunciar a nuestras tendencias paternalistas e inclinaciones comprensivas y dirigirnos hacia una enseñanza empática, ética y moral que nos impulse a un lugar en que estemos preparados para contestar «la llamada» con energía y coraje.

## Referencias bibliográficas

- Acuna, R. (1972). *Occupied America: The Chicano Struggle toward Liberation*, Nueva York, Canfield Press.
- Alarcon, N. (1990). «Chicana feminism: In the tracks of «the» native woman», *Cultural Studies*, 4, págs. 248-256.
- Alexie, S. (1993). *The Lone Ranger and Tonto Fistfight in Heaven*, Nueva York, Atlantic Monthly Press.
- Allen, B. y Wilson, E. J. (1984). «Prefacio», en H. Cruse, *The Crisis of the Negro Intellectual*, Nueva York, Quill, págs. i-vi.
- Almaguer, T. (1974). «Historical notes on Chicano oppression: The dialectics of racial and class domination in North America», *Aztlan*, 5 (1-2), págs. 27-56.

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/la Frontera: The New Mestiza*, San Francisco, Ante Lute Press.
- Balderrama, F. E. (1982). *In Defense of La Raza: The Los Angeles Mexican Consulate and the Mexican Community, 1929-1936*, Tucson, University of Arizona Press.
- Bell, D. (1992). *Faces at the Bottom of the Well: The Permanence of Racism*, Nueva York, Basic Books.
- Bell, D. (2002). *Ethical Ambition*, Nueva York, Bloomsbury.
- Boggs, G. L. (1971). *Education to Govern* (folleto), Detroit, All-African People's Union.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*, Stanford (California), Stanford University Press, traducción de R. Nice.
- Campbell, B. M. (1995). *Your Blues Ain't Like Mine*, Nueva York, Ballantine.
- Castillo, A. (1994). *So Far from God*, Nueva York, Plume.
- Castillo, A. (1995). *Massacre of the Dreamers: Essays on Xicanisim*, Nueva York, Plume.
- Clark, S. (con C. S. Brown, comp.) (1990). *Ready from Within: A First Person Narrative*, Trenton (Nueva Jersey), Africa World Press.
- Collins, P. H. (1998). *Fighting Words: Black Women and the Search for Justice*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- Cruse, H. (1984). *The Crisis of the Negro. Intellectual*, Nueva York, Quill, trabajo original publicado en 1967.
- de la Torre, A. y Pesquera, B. (comps.) (1993). *Building with our Hands: New Directions in Chicano Studies*, Berkeley, University of California Press.
- Delgado Bernal, D. (1998). «Using a chicana feminist epistemology in educational research», *Harvard Educational Review*, 68, págs. 555-582.

- DuBois, W. E. B. (1953). *The Souls of Black Folks*, Nueva York, Fawcett, trabajo original publicado en 1903.
- Dyson, M. E. (1993). *Reflecting Black: African American Cultural Criticism*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- Espiritu, Y. L. (1992). *Asian American Panethnicity: Bridging Institutions and Identities*, Filadelfia, Temple University Press.
- Espiritu, Y. L. (2003). *Home bound: Filipino American lives across cultures, communities, and countries*, Berkeley, University of California Press.
- Eyre, C. (director) (1998). *Smoke Signals* (película), Los Ángeles, Miramax.
- Fanon, F. (1968). *The Wretched of the Earth*, Nueva York, Grove.
- Fanon, F. (1986). *Black Skin, White Masks*, Londres, Pluto Press.
- Fanon, F. (1994). «On national culture», en P. Williams y L. Chrisman (comps.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory*, Nueva York, Columbia University Press, págs. 36-52.
- Foucault, M. (1977). *Language, Counter-Memory, Practice*, Ithaca (Nueva York), Cornell University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Opressed*, Nueva York, Continuum.
- Gilman, R. (2000). *Spinning into Butter*, Woodstock (Illinois), Dramatic Publishing.
- Gomez-Quinones, J. (1977). «On culture», *Revista Chicano-Riquena*, 5 (2), págs. 35-53.
- Guinier, L. y Torres, G. (2002). *Miner's Canary: Enlisting Race, Resisting Power, Transforming Democracy*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Haney Lopez, I. (1998). *White by Law: The Legal Construction of Race*, Nueva York, New York University Press.
- Health News Network (2000). *A History of Secret Human Experimentation*, extraído de [www.skyhighway.com/~chemtrails](http://www.skyhighway.com/~chemtrails) 911/docs/human\_experiments.html, 28 de diciembre de 2004.

- Heaney, T. (1995). «When adult education stood for democracy», *Adult Education Quarterly*, 43 (1), págs. 51-59.
- Hertzberg, H. W. (1971). *The Search for an American Indian Identity*, Syracuse (Nueva York), University Press.
- Horton, A. (1989). *The Highlander Folk School: A History of its Major Programs, 1932-1961*, Brooklyn (Nueva York), Carlson.
- Horton, M. con Kohl, H. y Kohl, J. (1990). *The Long Haul: An Autobiography*, Nueva York, Doubleday.
- Horton, M. y Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*, Filadelfia, Temple University Press.
- Ikemoto, L. (1995). «Traces of the master narrative in the story of African American/Korean American conflict: How we constructed «Los Angeles»», en R. Delgado (comp.), *Critical Race Theory: The Cutting Edge*, Filadelfia, Temple University Press, págs. 305-315.
- Kelley, R. D. G. (1999). «People in me», *Colorlines*, 1 (3), págs. 5-7.
- Kennedy, R. (febrero de 2001). «The triumph of robust tokenism», *The Atlantic Online*, extraído de [http://www.theatlantic.com/issues/2001/02/\\_kennedy.htm](http://www.theatlantic.com/issues/2001/02/_kennedy.htm).
- Kennedy, R. (2002). *Nigger: The Strange Career of a Troublesome Word*, Nueva York, Pantheon.
- King, J. E. (1995). «Culture centered knowledge: Black studies, curriculum transformation, and social action», en J. A. Banks y C. M. Banks (comps.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, Nueva York, Macmillan, págs. 265-290.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press.
- Ladson-Billings, G. (1998a). «From Soweto to the South Bronx: African Americans and colonial education in the United States», en C. A. Torres y T. Mitchell (comps.), *Sociology of Education: Emerging Perspectives*, Albany, SUNY Press, págs. 247-264.
- Ladson-Billings, G. (1998b). «Just what is critical race theory and what

- is it doing in a «nice» field like education?», *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11, págs. 7-24.
- Ladson-Billings, G. (2000). «Racialized discourses and ethnic epistemologies», en N. Denzin e Y. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks U(California), Sage, 2ª edición, págs. 257-277.
- Lahiri, J. (1999). *Interpreter of Maladies*, Boston, Houghton Mifflin.
- Legesse, A. (1973). *Gada: Three Approaches to the Study of an African Society*, Nueva York, Free Press.
- Lewis, D. L. (1993). *W. E. B. DuBois: Biography of a Race (1868-1919)*, Nueva York, Henry Holt.
- Lipsitz, G. (1998). *The Possessive Investment in Whiteness: How White People Profit from Identity Politics*, Filadelfia, Temple University Press.
- Lipsky, M. (1983). *Street-Level Bureaucrats*, Nueva York, Russell Sage Foundation.
- Lomawaima, K. T. (1995). «Educating Native Americans», en J. A. Banks y C. M. Banks (comps.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, Nueva York, Macmillan, págs. 331-347.
- Lowe, L. (1996). *Immigrant Acts: On Asian-American Cultural Politics*, Durham (Carolina del Norte), Duke University Press.
- Mann, B. (2003). «New York weighs lead-paint laws», *All Things Considered*, Washington DC, National Public Radio, programa radial del 6 de octubre de 2003.
- Mayr, E. (1976). *Evolution and the Diversity of Life*, Cambridge (Massachusetts), Belknap Press.
- McClintock, A. (1994). «The angel of progress: Pitfalls of the term «post-colonialism»», en P. Williams y L. Chrisman (comps.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory*, Nueva York, Columbia University Press, págs. 291-304.
- McIntosh, P. (1988). *White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences through Work in Women's*

*Studies* (documento de trabajo 189), Wellesley (Massachusetts), Wellesley College Center for Research on Women.

Miah, M. (1999). «Race and politics: Black voters and «brother» Clinton», *Against the Current*, extraído de <http://solidarity.igc.org/atc/78Miah.html>.

Minh-ha, T. (1989). *Woman, Narrative, Other: Writing Postcoloniality and Feminism*, Bloomington, Indiana University Press.

Mirande, A. y Enriquez, E. (1979). *La Chicana: The Mexican American Woman*, Chicago, University of Chicago Press.

Mohanty, C. T. (1991). «Under western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses», en C. T. Mohanty, A. Russo y L. Torres (comps.), *Third World Women and the Politics of Feminism*, Bloomington, Indiana University Press, págs. 50-80.

Morrison, T. (1987). *Beloved*, Nueva York, Vintage Books.

Moyers, B. (productor) y Pellett, G. (director) (febrero de 1991). *The Songs Are Free: Interview with Bernice Johnson Reagon* (grabación en video), Princeton (Nueva Jersey), Films for the Humanities & Sciences.

Oboler, S. (1995). *Ethnic Lives, Ethnic Labels*, Mineápolis, University of Minnesota Press.

Ong, A. (1999). *Flexible Citizenship: The Cultural Logics of Transnationality*, Raleigh (Carolina del Norte), Duke University Press.

Padilla, F. (1987). *Latino Ethnic Consciousness*, Notre Dame (Indiana), Notre Dame University Press.

Palumbo-Liu, D. (1993). «Introduction: Unhabituated habituses», en D. Palumbo-Liu y H. U. Gumbrecht (comps.), *Streams of Cultural Capital: Transnational Cultural Studies*, Stanford (California), Stanford University Press, págs. 1-21.

Paz, O. (1961). *The Labyrinth of Solitude: Life and Thought in Mexico*, Nueva York, Random House.

Perry, S. (29 de mayo de 1996). *Bill Clinton's politics of meaning*, extraído de [www.citypages.com/databank/17/808/article2724.asp](http://www.citypages.com/databank/17/808/article2724.asp).

- Popkewitz, T. (2003). «Is the National Research Council Committee's report on scientific research in education scientific? On trusting the manifesto», *Qualitative Inquiry*, 10 (1), págs. 62-78.
- Prashad, V. (2002). *Everybody was Kung Fu Fighting: Afro-Asian Connections and the Myth of Cultural Purity*, Nueva York, Beacon.
- Roediger, D. (2002). *Colored White: Transcending the Racial Past*, Berkeley, University of California Press.
- Shavelson, R. y Towne, L. (comps.) (2003). *Scientific Research in Education*, Washington DC, National Academies Press.
- Smith, L. T. (1998). *Decolonising Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, Londres, Zed Books.
- Snipp, C. M. (1995). «American Indian studies», en J. A. Banks y C. M. Banks (comps.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, Nueva York, Macmillan, págs. 245- 258.
- Spivak, G. C. (1990). «Explanation and culture: Marginalia», en R. Ferguson, M. Geever y T. T. Minh-ha (comps.), *Out There: Marginalization and Contemporary Cultures*, Cambridge (Massachusetts), MIT Press, págs. 377-393.
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- Tate, G. (2003). «Introduction: Nigs R Us, or how blackfolks became fetish objects», en G. Tate (comp.), *Everything but the Burden: What White People Are Taking from Black Culture*, Nueva York, Broadway Books, págs. 1-14.
- Tuskegee Syphilis Study Legacy Committee (26 de mayo de 1996). *Final Report*, Washington DC, Author.
- wa Thiongo, N. (1991). *Decolonising the Mind*, Nairobi, Heinemann Kenya.
- Warrior, R. A. (1995). *Tribal Secrets: Recovering American Indian Intellectual traditions*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- West, C. (1990). «The new cultural politics of difference», en R. Ferguson, M. Geever y T. T. Minh-ha (comps.), *Out There: Marginaliza-*

*tion and Contemporary Cultures*, Cambridge (Massachusetts), MIT Press, págs. 19-36.

Wong, S. (1995). *American Knees*, Nueva York, Simon & Schuster.

Wynter, S. (1992). *Do Not Call Us «Negros»: How «multicultural» Textbooks Perpetuate Racism*, San Francisco, Aspire Books.

## 12

## Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa

*Joe L. Kincheloe y Peter McLaren*

### Nuestra interpretación idiosincrática de la teoría crítica y de la investigación crítica

Durante los últimos veinticinco años de nuestra participación en la teoría crítica y la investigación crítica, cientos de personas nos han pedido que explicáramos con más precisión qué es la teoría crítica. Esa pregunta nos resulta difícil de responder porque (a) existen muchas teorías críticas, no sólo una; (b) la tradición crítica está en constante cambio y evolución, y (c) la teoría crítica trata de evitar demasiada especificidad, puesto que da lugar al desacuerdo entre los teóricos críticos. Desplegar una serie de características fijas de la postura es contrario al deseo de dichos teóricos de evitar la producción de guías de creencias sociopolíticas y epistemológicas. Dados estos descargos, ahora intentaremos proporcionar una «toma» idiosincrática de la naturaleza de la teoría crítica y la investigación crítica en la primera década del siglo XXI. Nótese que éste es sólo nuestro análisis subjetivo, y que existen muchos teóricos críticos brillantes que hallarán muchos problemas en nuestras declaraciones. De esta manera, proponemos una descripción de una criticalidad en constante evolución, una teoría crítica reconceptualizada que fue criticada y reacondicionada por los «posdiscursos» del último cuarto del siglo XX y que fue extendida aun más en los primeros años del siglo XXI (Bauman, 1995; Carlson y

Apple, 1998; Collins, 1995; Giroux, 1997; Kellner, 1995; Peters, Lank-shear y Olssen, 2003; Roman y Eyre, 1997; Steinberg y Kincheloe, 1998; Weil y Kincheloe, 2003).

En este contexto, una teoría crítica reconceptualizada cuestiona el presupuesto de que sociedades tales como los Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y las naciones de la Unión Europea, por ejemplo, son, sin ningún problema, democráticas y libres. A lo largo del siglo xx, en especial después del principio de la década de 1960, los individuos de estas sociedades se aculturaban para sentirse cómodos en las relaciones de dominación y subordinación más que en las de igualdad e independencia. Dados los cambios sociales y tecnológicos de la última mitad del siglo que llevaron a nuevas formas de producción de la información y de acceso a ella, los teóricos críticos argumentaron que debían reevaluarse las cuestiones de autodirección e igualitarismo democrático. En este contexto, los investigadores críticos inspirados por los «posdiscursos» (por ejemplo, feminismo crítico y posmoderno, posestructuralismo) llegaron a comprender que la visión que los individuos tenían de sí mismos y del mundo estaba aun más influenciada por las fuerzas sociales e históricas de lo que antes se creía. En vista de las cambiantes condiciones sociales e informacionales de la cultura occidental saturada por los medios de finales del siglo xx y principios del XXI, los teóricos críticos han necesitado formas nuevas de investigar y de analizar la construcción de individuos (Agger, 1992; Flossner y Otto, 1998; Hinchey, 1998; Leistyna, Woodrum y Sherblom, 1996; Quail, Razzano y Skalli, 2004; Skalli, 2004; R. Smith y Wexler, 1995; Sünker, 1998; Wesson y Weaver, 2001).

### **Investigación partisana en una cultura académica «neutral»**

En el espacio de que disponemos aquí, es imposible hacer justicia a todas las tradiciones críticas que se han inspirado en Marx, Kant, Hegel, Weber, en los teóricos de la Escuela de Fráncfort, los teóricos sociales continentales, tales como Foucault, Habermas y Derrida, los pensadores latinoamericanos, tales como Paulo Freire, las feministas francesas, tales como Irigaray, Kristeva y Cixous, o los sociolingüistas rusos, tales como Bakhtim y Wygotsky, la mayoría de los cuales en general ingresan en las listas de referencia de los investigadores críticos contemporáneos. En la actualidad, existen escuelas críticas en muchos campos, e incluso un debate superficial de la más prominente de estas escuelas exigiría mucho más espacio del que disponemos.

El hecho de que se hayan escrito numerosos libros acerca de los desacuerdos muchas veces virulentos entre los miembros de la Escuela de Fráncfort sólo aumenta nuestra inquietud respecto del «embalaje»

de las diferentes escuelas críticas. La teoría crítica no debería ser tratada como una gramática universal de pensamiento revolucionario despersonalizado y reducido a discretos pronunciamientos o estrategias formulistas. Es obvio que al presentar nuestra versión idiosincrática de una teoría crítica reconceptualizada o una criticalidad en evolución, hemos definido la tradición crítica en forma muy amplia con el fin de generar entendimiento; como afirmamos antes, esto preocupará a muchos investigadores críticos. En esta decisión, resolvimos concentrarnos en la convergencia subyacente entre las escuelas críticas de pensamiento, a costa de concentrarnos en las diferencias. Por supuesto, esto siempre es riesgoso en términos de sugerir una falsa unidad o consenso donde no existen, pero dichas inquietudes son inevitables en un capítulo de estudio general como éste.

Estamos definiendo a un crítico como a un investigador o teórico que trata de usar su trabajo como una forma de crítica social o cultural y que acepta ciertas suposiciones básicas de que todo pensamiento está, en esencia, mediado por las relaciones de poder que son sociales y están históricamente constituidas; que los hechos nunca pueden aislarse del dominio de los valores ni ser extraídos de alguna forma de inscripción ideológica; que la relación entre el concepto y el objeto y entre el significativo y el significado nunca es estable o fija y que con frecuencia está mediada por las relaciones sociales de producción y consumo capitalistas; que el lenguaje es central para la formación de subjetividad (percepción consciente e inconsciente); que ciertos grupos de cualquier sociedad y de sociedades particulares son privilegiados en relación con otros y, aunque las razones de esta forma de privilegio pueden variar mucho, la opresión que caracteriza a las sociedades contemporáneas es reproducida con energía cuando los subordinados aceptan su condición social como natural, necesaria o inevitable; que la opresión tiene muchas caras y que concentrarse en una sola a costa de otras (por ejemplo, la opresión de clases frente al racismo) muchas veces omite las interconexiones entre ellas; y, por último, que las prácticas de investigación de la corriente principal en general, aunque muchas veces de forma involuntaria, están implicadas en la reproducción de sistemas de opresión de clase, raza y género (Kincheloe y Steinberg, 1997).

En el clima actual de géneros disciplinarios poco definidos, no es raro encontrar teóricos literarios que se dedican a la antropología y antropólogos que escriben acerca de la teoría literaria, politólogos que intentan realizar un análisis etnometodológico, o filósofos que se dedican a hacer críticas de películas lacanianas. Todos estos movimientos interdisciplinarios/transdisciplinarios son ejemplos de lo que Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2000) llaman bricolaje: una innovación clave, sostenemos, en una criticalidad en evolución. Exploraremos esta dinámica en relación con la investigación crítica más adelante

en este capítulo. Ofrecemos esta observación acerca de géneros poco definidos no como una excusa para ser eclécticos sin motivo en nuestro tratamiento de la tradición crítica, sino para remarcar que cualquier intento por delinear la teoría crítica como discretas escuelas de análisis no captará la hibridez en evolución endémica al análisis crítico contemporáneo (Kincheloe, 2001a; Kincheloe y Berry, 2004).

Los lectores familiarizados con las tradiciones críticas reconocerán, en esencia, cuatro escuelas «emergentes» distintas de investigación social en este capítulo: la tradición neomarxista de la teoría crítica asociada más de cerca con el trabajo de Horkheimer, Adorno y Marcuse; los escritos genealógicos de Michel Foucault; las prácticas de la deconstrucción posestructuralista asociadas con Derrida; y las corrientes posmodernas asociadas con Derrida, Foucault, Lyotard, Ebert y otros. En nuestra opinión, la etnografía crítica ha sido influenciada por todas estas perspectivas de maneras diferentes y en distintos grados. De la teoría crítica, los investigadores heredan una crítica enérgica de la concepción positivista de la ciencia y la racionalidad instrumental, en especial en la idea de Adorno de la dialéctica negativa, que postula una relación inestable de contradicción entre conceptos y objetos; de Derrida, los investigadores reciben un medio para deconstruir la verdad objetiva o lo que se llama la «metafísica de la presencia».

Para Derrida, el significado de una palabra es constantemente postergado porque la palabra puede tener significado sólo en relación con su diferencia de otras palabras dentro de un sistema dado de lenguaje. Foucault invita a los investigadores a explorar las formas en que los discursos están implicados en las relaciones de poder, y cómo el poder y el conocimiento sirven como prácticas de reiniciación dialéctica que regulan lo que se considera razonable y verdadero. A gran parte del trabajo influenciado por estos escritores lo hemos llamado perspectivas teóricas posmodernas «lúdicas» y «de resistencia». La investigación crítica puede entenderse mejor en el contexto del poder que reciben los individuos. La investigación que aspira a recibir el nombre de «crítica» debe estar conectada con un intento de confrontar la injusticia de una sociedad o una esfera pública en particular dentro de la sociedad. Por tanto, la investigación se vuelve una empresa transformativa que no está avergonzada por el rótulo de «política» y que no teme consumir una relación con conciencia emancipatoria. Mientras que los investigadores tradicionales se aferran a la neutralidad, los investigadores críticos con frecuencia anuncian su parcialidad en la lucha por un mundo mejor (Grinberg, 2003; Horn, 2000; Kincheloe, 2001b).

El trabajo del educador brasileño Paulo Freire es instructivo para construir la investigación que contribuya a la lucha para un

mundo mejor. La investigación de los dos autores de este capítulo ha estado influida en gran medida por el trabajo de Freire (1970, 1972, 1978, 1985). Siempre preocupado por el sufrimiento humano y el trabajo pedagógico y de conocimiento que ayudó a exponer su génesis, Freire modeló la investigación crítica a lo largo de su carrera. En sus escritos acerca de la investigación, Freire mantenía que no hay objetos tradicionalmente definidos de su investigación; insistía en involucrar, como socios en el proceso de investigación, a las personas que estudiaba como sujetos. Se sumergía en sus formas de pensar y modos de percibir y los alentaba en todo momento a comenzar a pensar acerca de su propio pensamiento. Todos quienes estaban involucrados en la investigación crítica de Freire, no sólo el investigador, se sumaban al proceso de investigación, análisis, crítica y reinvestigación; todos aprendían a ver más críticamente, pensar en un nivel más crítico y reconocer las fuerzas que, con sutileza, moldean sus vidas.

Mientras que los investigadores tradicionales ven su tarea como la descripción, interpretación o reanimación de un trozo de realidad, los investigadores críticos muchas veces consideran su trabajo el primer paso hacia formas de acción política que pueden compensar las injusticias halladas en el campo o construidas en el acto de la investigación misma. Horkheimer (1972) lo resume cuando argumenta que la teoría y la investigación críticas nunca están satisfechas sólo con aumentar el conocimiento (véanse también Agger, 1998; Andersen, 1989; Britzman, 1991; Giroux, 1983, 1988, 1997; Kincheloe, 1991, 2003c; Kincheloe y Steinberg, 1993; Quantz, 1992; Shor, 1996; Villaverde y Kincheloe, 1998). La investigación en la tradición crítica adopta la forma de una autoconciencia crítica, en el sentido de que los investigadores tratan de tomar conciencia de los imperativos ideológicos y las presuposiciones epistemológicas que guían su investigación y sus propias afirmaciones de referencias subjetivas, intersubjetivas y normativas. Así, los investigadores críticos abordan una investigación con sus suposiciones sobre la mesa, de modo que nadie se confunda respecto del bagaje epistemológico y político que traen consigo al sitio de investigación.

Frente a un análisis detallado, los investigadores críticos pueden cambiar sus suposiciones. El estímulo de cambio puede provenir del reconocimiento de los investigadores críticos de que tales suposiciones no están conduciendo a acciones emancipatorias. La fuente de esta acción emancipatoria implica la capacidad de los investigadores de exponer las contradicciones del mundo de las apariencias aceptadas por la cultura dominante como naturales e inviolables (Giroux, 1983, 1988, 1997; McLaren, 1992, 1997; San Juan, 1992; Zizek, 1990). Los investigadores críticos sostienen que dichas apariencias pueden ocultar las relaciones sociales de desigualdad, injusticia y explotación. Por

ejemplo, si consideramos que la violencia que hallamos en las aulas no constituyen incidentes fortuitos o aislados creados por individuos aberrantes que, por su propia voluntad, se salen de la línea de acuerdo con una forma particular de patología social, sino posibles narrativas de transgresión y de resistencia, ello podría indicar que el «inconsciente político» que acecha debajo de la superficie de la vida cotidiana en las aulas no es ajeno a las prácticas de opresión de raza, clase y género, sino que más bien está íntimamente conectado con ellas.

## Una criticalidad en evolución

En este contexto, es importante notar que entendemos una teoría social como un mapa o una guía de la esfera social. En el contexto de la investigación, no determina cómo vemos el mundo, sino que nos ayuda a diseñar preguntas y estrategias para explorarlo. Una teoría social crítica tiene que ver en particular con cuestiones de poder y de justicia y las formas en que la economía, los asuntos de raza, clase y género, las ideologías, los discursos, la educación, la religión y otras instituciones sociales, y la dinámica cultural interactúan para construir un sistema social (Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert, 2003; Flecha, Gómez y Puigvert, 2003). Por tanto, en este contexto buscamos proporcionar una visión de una criticalidad en evolución o una teoría crítica reconceptualizada. La teoría crítica nunca es estática; siempre está evolucionando, cambiando a la luz de nuevas percepciones teóricas y nuevos problemas y circunstancias sociales.

La lista de conceptos que explican nuestra articulación de la teoría crítica indica una criticalidad guiada por una serie de discursos que emergieron tras el trabajo de la Escuela de Fráncfort. Sin duda, algunos de los discursos teóricos, al tiempo que se refieren a sí mismos como críticos, directamente cuestionan parte del trabajo de Horkheimer, Adorno y Marcuse. De esta manera, las diversas tradiciones teóricas han guiado nuestra interpretación de la criticalidad y han exigido la interpretación de diversas formas de opresión, entre ellas, los problemas de clase, raza, género, sexo, cultura, religión, coloniales y los relacionados con las capacidades. La noción en evolución de la criticalidad que presentamos está guiada por los posdiscursos, aunque los critica; por ejemplo, el posmodernismo, posestructuralismo y el poscolonialismo. En este contexto, los teóricos críticos se vuelven detectives de nuevas percepciones teóricas, en perpetua búsqueda de formas nuevas e interconectadas de comprender el poder y la opresión, y las formas en que moldean la vida cotidiana y la experiencia humana.

En este contexto, la criticalidad y la investigación que respalda siempre están evolucionando, siempre encuentran nuevas formas de irritar las formas dominantes de poder, de proporcionar percepciones más evocativas y apremiantes. Al operar de esta manera, una criticalidad en evolución siempre es vulnerable a la exclusión del dominio de los modos aprobados de investigación. Las formas de cambio social que respalda siempre la ubican en algunos lugares como un extraño, un torpe detective siempre interesado en descubrir estructuras sociales, discursos, ideologías y epistemologías que apuntalan el statu quo y una variedad de formas de privilegio. En el dominio epistemológico, el privilegio de ser blanco, varón, elitista de clase, heterosexual, imperial y colonial muchas veces opera afirmando el derecho de reclamar objetividad y neutralidad. Sin duda, los dueños de tales privilegios poseen la «franquicia» de la razón y la racionalidad. Los partidarios de una criticalidad en evolución poseen una serie de herramientas para exponer semejante política opresiva de poder. Dichos partidarios afirman que la teoría crítica está bien servida al echar mano de numerosos discursos liberatorios e incluir a diversos grupos de pueblos marginados y sus aliados en la acumulación no jerárquica de analistas críticos (Bello, 2003; Clark, 2002; Humphries, 1997).

En la era presente, las formas emergentes de neocolonialismo y neoimperialismo de los Estados Unidos llevan a los teóricos críticos a examinar las formas en que opera el poder estadounidense con la excusa de establecer democracias en todo el mundo. Los defensores de una criticalidad en evolución argumentan –como lo hacemos nosotros en más detalle más adelante en este capítulo– que dicho poder neocolonial debe estar expuesto para que pueda ofrecérsele oposición en los Estados Unidos y en todo el mundo. La justificación del imperio estadounidense en nombre de la libertad para socavar los gobiernos democráticamente elegidos desde Irán (Kincheloe, 2004), Chile, Nicaragua y Venezuela hasta Liberia (cuando su verdadero propósito es adquirir ventaja geopolítica para futuros asaltos militares, apalancamiento económico en mercados internacionales y acceso a los recursos naturales) debe ser expuesta por los críticos por lo que es: un vulgar engaño imperialista (McLaren, 2003a, 2003b; McLaren y Jaramillo, 2002; McLaren y Martin, 2003). Los investigadores críticos necesitan ver su trabajo en el contexto de vivir y trabajar en una nación-estado con el complejo militar-industrial más poderoso de la historia que vergonzosamente está usando los ataques terroristas del 11 de septiembre para fomentar una despiadada agenda imperialista alimentada por la acumulación capitalista por medio de la regla de la fuerza (McLaren y Farahmandpur, 2003).

Chomsky (2003), por ejemplo, ha acusado al Gobierno de los Estados Unidos del «crimen supremo» de la guerra preventiva (en el

caso de su invasión a Irak, el uso de la fuerza militar para destruir una amenaza inventada o imaginada) del tipo que fue condenado en Nuremberg. Otros, como el historiador Arthur Schlesinger (citado en Chomsky, 2003), han comparado la invasión a Irak con el «día de la infamia» de Japón, es decir, con la política que el Japón imperial empleó en ocasión de Pearl Harbor. David G. Smith (2003) argumenta que semejante dinámica imperial es respaldada por formas epistemológicas particulares. Los Estados Unidos son un imperio epistemológico basado en una noción de verdad que socava el conocimiento producido por quienes están fuera de la buena gracia y la benévola autoridad del imperio. Por tanto, en el siglo XXI, los teóricos críticos deben desarrollar formas sofisticadas de ocuparse no sólo de las brutales relaciones materiales del dominio de clases, ligadas al modo y las relaciones de la producción capitalista y la conquista imperialista (ya sea a través de la intervención militar directa o en forma indirecta a través de la creación de estados clientes), sino también la violencia epistemológica que ayuda a disciplinar el mundo. Smith se refiere a esta violencia como una forma de «guerra de información» que divulga falsedades en forma deliberada acerca de países tales como Irak e Irán. Cada día que pasa, los agentes corporativos y gubernamentales de los Estados Unidos se vuelven más sofisticados en el uso de dicho epistoarmamento.

Es obvio que una criticalidad en evolución no escoge, en forma promiscua, discursos teóricos para agregarlos al bricolaje de teorías críticas. Sospecha en gran medida —como detallaremos más adelante— de las teorías que no entienden los funcionamientos malévolos del poder, que no critican las anteojeras del eurocentrismo, que cultivan un elitismo de personas que pertenecen y personas que no pertenecen, y que no discernen un sistema global de inequidad respaldado por diversas formas de ideología y violencia. No está interesada en ninguna teoría —por muy de moda que esté— que no se ocupe en forma directa de las necesidades de las víctimas de la opresión y del sufrimiento que deben padecer. La siguiente es una serie de conceptos elástica y en constante evolución, incluida en nuestra noción en evolución de la criticalidad. Evolucionan con las innovaciones teóricas y el *Zeitgeist* cambiante. Los puntos considerados más importantes en un período de tiempo empalidecen en relación con diferentes puntos en una nueva era.

### *El iluminismo crítico*

En este contexto, la teoría crítica analiza los intereses rivales de los poderes entre grupos e individuos dentro de una sociedad e identifica quién gana y quién pierde en situaciones específicas. Los grupos privilegiados, argumentan los críticos, muchas veces tienen interés al

apoyar el statu quo para proteger sus ventajas; la dinámica de dichos esfuerzos en general se convierte en un tema central de investigación crítica. Estos estudios de privilegio a menudo giran alrededor de cuestiones de raza, clase, género y sexualidad (Allison, 1998; V. Carter, 1998; Howell, 1998; Kincheloe y Steinberg, 1997; Kincheloe, Steinberg, Rodriguez y Chennault, 1998; McLaren, 1997; Rodriguez y Villaverde, 2000; Sleeter y McLaren, 1995). En este contexto, buscar una iluminación crítica es descubrir a los ganadores y los perdedores en arreglos sociales en particular y los procesos por los cuales operan dichos juegos de poder (Cary, 1996; Dei, Karumanchery y Karumanchery-Luik, 2004; Fehr, 1993; King, 1996; Pruyn, 1994; Wexler, 1996a).

### *Emancipación crítica*

Quienes buscan la emancipación intentan ganar el poder para controlar sus propias vidas en solidaridad con una comunidad orientada hacia la justicia. Aquí, la investigación crítica trata de exponer las fuerzas que impiden a los individuos y los grupos moldear las decisiones que afectan sus vidas en forma crucial. De esta manera, pueden lograr grados mayores de autonomía y de agencia humana. En la primera década del siglo XXI, somos cautelosos en nuestro uso del término «emancipación» porque, como han destacado muchos críticos, nadie está jamás emancipado por completo del contexto sociopolítico que lo ha producido. En forma concurrente, muchos han usado el término «emancipación» para señalar la libertad que gana un individuo abstracto al obtener acceso a la razón occidental, es decir, volviéndose razonable. Nuestro uso de «emancipación» en una criticalidad en evolución rechaza cualquier uso del término en este contexto. Además, muchos han cuestionado con razón la arrogancia que puede acompañar los esfuerzos por emancipar a «los otros». Éstas son importantes advertencias que los investigadores críticos deben tomar en cuenta con cuidado. Por tanto, como investigadores críticos que buscan esas fuerzas que moldean en forma insidiosa quiénes somos, respetamos a quienes llegan a diferentes conclusiones en sus trayectorias personales (Butler, 1998; Cannella, 1997; Kellogg, 1998; Knobel, 1999; Steinberg y Kincheloe, 1998; Weil, 1998).

### *El rechazo del determinismo económico*

Una advertencia de una teoría crítica reconceptualizada supone la insistencia de que la tradición no acepta la noción marxista ortodoxa de que la «base» determina la «superestructura», lo cual significa

que los factores económicos dictan la naturaleza de todos los demás aspectos de la existencia humana. Los teóricos críticos entienden en el siglo XXI que existen múltiples formas de poder, entre ellas los ya mencionados ejes de dominación de raza, género y sexo. Sin embargo, al hacer esta advertencia, una teoría crítica reconceptualizada de ninguna manera trata de argumentar que los factores económicos carecen de importancia al moldear la vida cotidiana. Los factores económicos nunca pueden separarse de otros ejes de opresión (Aronowirz y Di-Fazio, 1994; Carlson, 1997; Gabbard, 1995; Gee, Hull y Lankshear, 1996; Gibson, 1986; Kincheloe, 1995, 1999; Kincheloe y Steinberg, 1999; Martin y Schuman, 1996). Las formulaciones mecanísticas del determinismo económico muchas veces son malas interpretaciones del trabajo de Marx. El trabajo de McLaren, por ejemplo, no rechaza el modelo de base/superestructura *tout court*, sino sólo sus formulaciones no dialécticas (véanse McLaren y Farahmandpur, 2001).

### *La crítica de la racionalidad instrumental o técnica*

Una teoría crítica reconceptualizada ve la racionalidad instrumental/técnica como una de las características más opresivas de la sociedad contemporánea. Dicha forma de «hiperrazón» supone una obsesión con los medios antes que con los fines. Los teóricos críticos afirman que la racionalidad instrumental/técnica está más interesada en el método y la eficiencia que en el propósito. Delimita sus temas a «cómo» en lugar de a «por qué». En un contexto de investigación, los teóricos críticos dicen que muchos académicos racionalistas se obsesionan tanto con cuestiones de técnica, procedimiento y el método correcto que olvidan el propósito humanista del acto de investigación. La racionalidad instrumental/técnica muchas veces separa el hecho del valor en su obsesión por el método «apropiado», y en el proceso pierde una comprensión de las opciones de valor siempre involucradas en la producción de los llamados hechos (Alfino, Caputo y Wynyard, 1998; Giroux, 1997; Hinchey, 1998; Kincheloe, 1993; McLaren, 1998; Ritzer, 1993; Stallabrass, 1996; M. Weinstein, 1998).

### *El concepto de inmanencia*

La teoría crítica siempre se preocupa por lo que podría ser, qué es inmanente a diversas formas de pensar y percibir. Por tanto, la teoría crítica siempre debería moverse más allá del mundo contemplativo hacia la reforma social concreta. En el espíritu de Paulo Freire, nuestra noción de una teoría crítica en evolución posee inmanencia, puesto

que imagina nuevas formas de aliviar el sufrimiento humano y producir salud psicológica (A. M. A. Freire, 2001; Slater, Fain y Rossatto, 2002). La inmanencia crítica nos ayuda a llegar más allá del egocentrismo y el etnocentrismo y a trabajar para construir nuevas formas de relación con diversos pueblos. Leila Villaverde (2003) extiende este punto acerca de la inmanencia cuando mantiene que la teoría crítica nos ayuda a «retener una visión de lo que todavía no es». En el trabajo de la teoría crítica de la Escuela de Fráncfort y la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer (1989), encontramos esta inquietud en relación con la inmanencia. Gadamer argumenta que debemos ser más cautelosos en nuestros esfuerzos por determinar «qué es», porque ello tiene consecuencias muy dramáticas para cómo enfrentamos «qué debería ser». Desde el punto de vista de Gadamer, el proceso de comprender supone interpretar el significado y aplicar los conceptos ganados al momento histórico al que nos enfrentamos. Por tanto, la inmanencia en el contexto de la investigación cualitativa supone el uso de la sabiduría humana en el proceso de crear un mundo mejor y más justo, con menos sufrimiento y más satisfacción individual. Con esta noción en mente, los teóricos críticos critican a los investigadores cuyo trabajo académico opera para adaptar a los individuos al mundo tal como es. En el contexto de la inmanencia, los investigadores críticos están muy preocupados por quiénes somos, cómo llegamos hasta aquí y adónde podríamos ir desde aquí (Weil y Kincheloe, 2003).

### *Teoría crítica del poder reconceptualizada: Hegemonía*

Nuestra concepción de una teoría crítica reconceptualizada está intensamente preocupada respecto de la necesidad de entender las diversas y complejas formas en que el poder opera para dominar y moldear la conciencia. Los teóricos críticos han aprendido que el poder es un tema en extremo ambiguo que exige un detallado estudio y análisis. Entre los críticos parece estar emergiendo un consenso acerca de que el poder es un constituyente básico de la existencia humana que trabaja para moldear la naturaleza opresiva y productiva de la tradición humana. Sin duda, todos tenemos poder y no tenemos poder, en el sentido de que todos poseemos capacidades y todos estamos limitados en el intento por usar nuestras capacidades. A causa del espacio limitado, nos concentraremos en la preocupación tradicional de la teoría crítica respecto de los aspectos opresivos del poder, aunque entendemos que un aspecto importante de la investigación crítica se centra en los aspectos productivos del poder, su capacidad de conferir poder, de establecer una democracia crítica, de lograr que las personas marginadas se replanteen su función sociopolítica (Apple, 1996; Fiske,

1993; A. M. A. Freire, 2000; Giroux, 1997; Macedo, 1994; Nicholson y Seidman, 1995). En el contexto del poder opresivo y su capacidad de producir desigualdades y sufrimiento humano, la noción de Antonio Gramsci de la hegemonía es central para la investigación crítica. Gramsci comprendió que el poder dominante del siglo XX no siempre se ejercía sólo mediante la fuerza física, sino que también se expresaba a través de intentos psicológicos sociales para obtener el consentimiento de la gente a la dominación a través de las instituciones culturales, tales como los medios, las escuelas, la familia y la iglesia. La hegemonía de Gramsci reconoce que la obtención del consentimiento popular es un proceso muy complejo y debe investigarse con cuidado caso por caso. Los estudiantes y los investigadores del poder, los educadores, sociólogos, todos nosotros estamos hegemonizados, puesto que nuestro campo de conocimiento y comprensión está estructurado por una exposición limitada a definiciones en competencia del mundo sociopolítico. El campo hegemónico, con sus definidos horizontes sociopsicológicos, acumula consentimiento para una matriz de poder no equitativo, un conjunto de relaciones sociales que están legitimadas por su descripción como naturales e inevitables. En este contexto, los investigadores críticos notan que el consentimiento hegemónico nunca está establecido por completo, puesto que siempre es refutado por diversos grupos con diferentes agendas (Grossberg, 1997; Lull, 1995; McLaren, 1995a, 1995b; McLaren, Hammer, Reilly y Scholle, 1995; West, 1993). Notamos aquí que Gramsci comprendió que el concepto de Marx de las leyes de la tendencia implicaba una nueva inmanencia y una nueva concepción de la necesidad y la libertad que no puede comprenderse dentro de un modelo mecanicista de determinación (Bensaid, 2002).

### *Teoría crítica del poder reconceptualizada: Ideología*

Los teóricos críticos entienden que la formación de la hegemonía no puede separarse de la producción de ideología. Si la hegemonía es el esfuerzo mayor del poderoso para obtener el consentimiento de sus «subordinados», la hegemonía ideológica supone las formas culturales, los significados, los rituales y las representaciones que producen consentimiento al statu quo y a los lugares particulares de los individuos dentro de él. La ideología respecto de la hegemonía lleva a los indagadores críticos más allá de las explicaciones de dominación que han usado términos tales como «propaganda» para describir las formas en que los medios, las producciones políticas, educativas y otras producciones socioculturales manipulan en forma coercitiva a los ciudadanos para que adopten significados opresivos. Una investigación crítica reconceptualizada concibe una forma de dominación mucho más sutil,

ambigua y situacionalmente específica que rechaza la suposición del modelo de propaganda de que las personas son víctimas pasivas, manipuladas con facilidad. Los investigadores que operan conscientes de esta ideología hegemónica entienden que las prácticas y los discursos ideológicos dominantes moldean nuestra visión de la realidad (Lemke, 1995, 1998). Por tanto, nuestra noción de ideología hegemónica es una forma crítica de constructivismo epistemológico animada por una comprensión matizada de la complicidad del poder en las construcciones que hace la gente del mundo y su papel en él (Kincheloe, 1998). Dicha conciencia corrige las definiciones anteriores de la ideología como una entidad unidireccional, monolítica que fue impuesta a los individuos por una secreta cohorte de zares de la clase gobernante. Entendiendo la dominación en el contexto de luchas concurrentes entre las diferentes clases, grupos raciales y de género, y sectores de capital, los investigadores críticos de la ideología exploran las formas en que dicha competencia adopta diferentes visiones, intereses y agendas en una variedad de escenarios sociales locales que antes se pensaba que estaban fuera del dominio de la lucha ideológica (Brosio, 1994; Steinberg, 2001).

*Teoría crítica reconceptualizada del poder:  
Poder lingüístico / discursivo*

Los investigadores críticos han llegado a entender que el lenguaje no es un espejo de la sociedad. Es una práctica social inestable cuyo significado cambia, según el contexto en que se usa. En oposición a previas interpretaciones, los investigadores críticos aprecian el hecho de que el lenguaje no es un conducto neutral y objetivo de la descripción del «mundo real». Más bien, desde una perspectiva crítica, las descripciones lingüísticas no son sólo acerca del mundo, sino que sirven para construirlo. Con estas nociones lingüísticas en mente, los críticos comienzan a estudiar la forma en que el lenguaje, bajo la forma de discursos, sirve como una forma de regulación y dominación. Las prácticas discursivas se definen como una serie de reglas tácitas que regulan lo que puede y no puede decirse, quién pueden hablar con la bendición de la autoridad y quién debe escuchar de quién son las construcciones sociales válidas y de quién son las erróneas y sin importancia. En un contexto educativo, por ejemplo, los discursos legitimados de poder dicen a los educadores, con insidia, qué libros pueden leer los alumnos, qué métodos instructivos pueden utilizarse y qué sistemas de creencia y visiones del éxito pueden enseñarse. En todas las formas de investigación, el poder discursivo valida estrategias de investigación particulares, formatos narrativos y modos de representación. En

este contexto, los discursos de poder socavan los múltiples significados del lenguaje y establecen una lectura correcta que implanta un mensaje hegemónico/ideológico particular en la conciencia del lector. Éste es un proceso al que muchas veces se hace referencia como el intento de imponer un cierre discursivo. Los investigadores críticos interesados en la construcción de conciencia están muy atentos a esta dinámica del poder. La inclusión y el cuestionamiento del valor del uso de teorías particulares del poder son esenciales para nuestra noción de una criticalidad en evolución (Blades, 1997; Gee, 1996; Lemke, 1993; McWilliam y Taylor, 1996; Morgan, 1996; Steinberg, 2001).

*El centro de atención puesto en las relaciones entre la cultura, el poder y la dominación*

En las últimas décadas del siglo xx, la cultura adquirió una nueva importancia en el intento crítico por entender el poder y la dominación. Los investigadores críticos han argumentado que la cultura tiene que verse como un dominio de lucha donde la producción y la transmisión de conocimiento siempre son un proceso disputado (Giroux, 1997; Kincheloe y Steinberg, 1997; McLaren, 1997; Steinberg y Kincheloe, 1997). Las culturas dominantes y las subordinadas despliegan sistemas diferentes de significado basados en las formas de conocimiento producidas en su dominio cultural. La cultura popular, con su televisión, películas, vídeo juegos, computadoras, música, danza y otras producciones, desempeña un papel cada vez más importante en la investigación crítica del poder y la dominación. Los estudios culturales, por supuesto, tienen una función en constante expansión en este contexto, puesto que examinan no sólo la cultura popular sino también las reglas tácitas que guían la producción cultural. Con el argumento de que el desarrollo de los medios masivos ha cambiado la forma en que opera la cultura, los investigadores de estudios culturales mantienen que las epistemologías culturales de la primera década del siglo xxi son diferentes de las de hace apenas algunas décadas. Se producen nuevas formas de cultura y de dominación cultural al tiempo que se desdibuja la distinción entre lo real y lo simulado. Este efecto de desdibujamiento de la hiperrealidad construye un vértigo social caracterizado por una pérdida de roce con las nociones tradicionales de tiempo, comunidad, *self* e historia. Las nuevas estructuras del espacio y el tiempo culturales generadas por un bombardeo de imágenes electrónicas de espacios locales, nacionales e internacionales sacuden nuestro sentido personal de lugar. Esta proliferación de signos e imágenes funciona como un mecanismo de control en las sociedades occidentales contemporáneas. La clave de la investigación cultural contrahegemónica exitosa supone: (a) la capacidad de vincular la produc-

ción de representaciones, imágenes y signos de hiperrealidad al poder en la economía política y (b) la capacidad, una vez que se expone y se describe este vínculo, de delinear los efectos altamente complejos de la recepción de estas imágenes y signos sobre individuos ubicados en diversas coordenadas de raza, clase, género y sexo en la red de la realidad (R. Carter, 2003; Cary, 2003; Ferguson y Golding, 1997; Garnham, 1997; Grossberg, 1995; Jackson y Russo, 2002; Joyrich, 1996; O'Riley, 2003; Rose y Kincheloe, 2003; Sanders-Bustle, 2003; Steinberg, 1997a, 1997b; Thomas, 1997; Wexler, 2000).

### *La centralidad de la interpretación: Hermenéutica crítica*

Una de los aspectos más importantes de una investigación cualitativa guiada por la teoría crítica incluye el dominio muchas veces descuidado de la interpretación de la información. La tradición hermenéutica crítica (Grondin, 1994; Gross y Keith, 1997; Rosen, 1987; Vattimo, 1994) sostiene que en la investigación cualitativa sólo existe la interpretación, por mucho que argumenten muchos investigadores que los hechos hablan por sí mismos. El acto hermenéutico de interpretación supone, en su articulación más elemental, encontrar sentido a lo que se ha observado de un modo que comunique comprensión. Toda la investigación no sólo es un acto de interpretación sino que, como mantiene la hermenéutica, la percepción misma es un acto de interpretación. Por tanto, la búsqueda de comprensión es una característica fundamental de la existencia humana, puesto que el encuentro con lo no familiar siempre exige el intento de lograr significado, de encontrar sentido. Sin embargo, lo mismo sucede también con lo familiar. Sin duda, como en el estudio de textos conocidos, llegamos a encontrar que, a veces, lo familiar puede ser visto como lo más extraño. Por tanto, no debería sorprender que hasta los llamados escritos objetivos de la investigación cualitativa son interpretaciones, no descripciones libres de valores (Denzin, 1994; Gallagher, 1992; Jardine, 1998; Mayers, 2001; D. G. Smith, 1999). Al aprender de la tradición hermenéutica y la crítica posmoderna, los investigadores críticos han comenzado a reexaminar reclamos textuales de autoridad. No existe una interpretación prístina; sin duda, ninguna metodología, teoría social o educativa, o forma discursiva puede reclamar una posición privilegiada que permita la producción del conocimiento autorizado. Los investigadores siempre deben hablar/escribir acerca del mundo en términos de algo más en el mundo, «en relación con...». Como criaturas del mundo, estamos orientados a él de un modo que nos impide basar nuestras teorías y perspectivas fuera de él. La hermenéutica crítica que sirve de base a la investigación crítica cualitativa se mueve más

en dirección de una hermenéutica normativa, puesto que plantea preguntas acerca de los propósitos y procedimientos de la interpretación. En su contexto impulsado por la teoría crítica, el propósito del análisis hermenéutico es desarrollar una forma de crítica cultural que revele la dinámica del poder dentro de textos sociales y culturales. Los investigadores cualitativos familiarizados con la hermenéutica crítica construyen puentes entre el lector y el texto, el texto y su productor, el contexto histórico y el presente, y una circunstancia social en particular y otra. Lograr semejantes tareas interpretativas es difícil, y los investigadores situados en la hermenéutica normativa empujan a los etnógrafos, historiadores, semiólogos, críticos literarios y analistas del contenido a trazar los procesos de construcción de puentes empleados por las interpretaciones exitosas de producción de conocimiento y cultura (Gallagher, 1992; Kellner, 1995; Kogler, 1996; Rapko, 1998). Apoyados por esta construcción de puentes hermenéutica, los investigadores críticos en un círculo hermenéutico (proceso de análisis en el que los intérpretes buscan la dinámica histórica y social que moldea la interpretación textual) comienzan en la ida y vuelta de estudiar partes en relación con el todo y el todo en relación con las partes. Al desplegar semejante metodología, los investigadores críticos pueden producir percepciones profundas que conducen a la acción transformativa (Berger, 1995; Cary, 1996; Clough, 1998; Coben, 1998; Gadamer, 1989; Goodson, 1997; Kincheloe y Berry, 2004; Miller y Hodge, 1998; Mullen, 1999; Peters y Lankshear, 1994).

### *El papel de la pedagogía cultural en la teoría crítica*

A menudo se puede pensar que la producción cultural es una forma de educación, puesto que genera conocimiento, moldea valores y construye identidad. Desde nuestra perspectiva, dicho marco de referencia puede ayudar a los investigadores críticos a encontrar sentido al mundo de la dominación y la opresión, ya que trabajan para producir una sociedad más justa, democrática e igualitaria. En años recientes, esta dinámica educativa ha sido llamada pedagogía cultural (Berry, 1998; Giroux, 1997; Kincheloe, 1995; McLaren, 1997; Pailliotet, 1998; Semali, 1998; Soto, 1998). «Pedagogía» es un término útil que tradicionalmente se usó para referirse sólo a la enseñanza y la escolaridad. Al usar el término «pedagogía cultural» estamos refiriéndonos específicamente a las formas en que agentes culturales en particular producen particulares formas hegemónicas de ver. En nuestro contexto crítico interpretativo, nuestra noción de pedagogía cultural afirma que los nuevos «educadores» de la era contemporánea electrónica son aquellos que poseen los recursos financieros para usar los

medios masivos de comunicación. Este proceso pedagógico dominado por las corporaciones ha funcionado tan bien que pocos se quejan de él en la primera década del siglo XXI; semejante política informativa no produce las noticias de la tarde. ¿Podemos imaginarnos otra institución en la sociedad contemporánea que obtenga el poder pedagógico que las corporaciones ahora hacen valer por encima de los sistemas de información y de significación? ¿Y si la Iglesia de Cristo fuera lo bastante poderosa para lanzar «comerciales» pedagógicos cada pocos minutos en la televisión y la radio fomentando la necesidad de todos de aceptar la fe de esa confesión? Escenas repetidas de judíos, musulmanes, hindúes, católicos y metodistas, condenados al infierno si rechazan la pedagogía oficial (la verdadera doctrina), recibirían a los estadounidenses y a sus hijos siete días a la semana. No hay duda de que muchas personas estarían furiosas y organizarían una acción política. Las sociedades occidentales han capitulado, en cierta medida, ante esta amenaza pedagógica corporativa a la democracia, observando en forma pasiva a una elite que obtiene mayor control sobre el sistema político y la conciencia política a través de una sofisticada pedagogía cultural. Los investigadores críticos están concentrados en exponer los puntos específicos de este proceso (Deetz, 1993; Drummond, 1996; Kincheloe, 2002; Molnar, 1996; Pfeil, 1995; Rose y Kincheloe, 2003; Steinberg y Kincheloe, 1997).

## Investigación crítica y estudios culturales

Los estudios culturales son un campo interdisciplinario, transdisciplinario y a veces contradisciplinario que funciona dentro de la dinámica de definiciones rivales de cultura. A diferencia de los estudios humanistas tradicionales, los estudios culturales cuestionan la identificación de la cultura con la alta cultura; en cambio, los estudios culturales afirman que deberían analizarse miles de expresiones de producción cultural en relación con otras dinámicas culturales y estructuras sociales e históricas. Dicha posición compromete los estudios culturales con una mezcla de actividades artísticas, religiosas, políticas, económicas y comunicativas. En este contexto, es importante notar que, si bien los estudios culturales están asociados con el estudio de la cultura popular, no tratan principalmente de la cultura popular. Los intereses de los estudios culturales son mucho más amplios y en general tienden a involucrar la producción y la naturaleza de las reglas de la inclusividad y la exclusividad que guían la evaluación académica; en particular, la forma en que estas reglas moldean y son moldeadas por las relaciones de poder. Las reglas que guían la

evaluación académica son inseparables de las reglas de producción de conocimiento e investigación. Por tanto, los estudios culturales proporcionan una crítica disciplinaria que tiene muchas implicaciones (Abercrombie, 1994; Ferguson y Golding, 1997; Grossberg, 1995; Hall y du Gay, 1996; Kincheloe, 2002; McLaren 1995a; Oberhardt, 2001; Woodward, 1997).

Uno de los centros más importantes de producción teórica en la historia de la investigación crítica ha sido el Centro para Estudios Culturales Contemporáneos (CCCS, por su sigla en inglés) de la Universidad de Birmingham. Con el fin de intentar conectar la teoría crítica con la particularidad de la experiencia cotidiana, los investigadores del CCCS han argumentado que toda experiencia es vulnerable a la inscripción ideológica. Al mismo tiempo, han sostenido que teorizar fuera de la experiencia cotidiana produce una teoría formal y determinista. Un excelente representante de las perspectivas del CCCS es Paul Willis, cuyo libro *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* fue publicado en 1977, siete años después del libro de Colin Lacey, *Hightown Grammar* (1970). Al redefinir la naturaleza de la investigación etnográfica de una manera crítica, *Learning to Labour* inspiró un torrente de estudios críticos: *Knuckle Sandwich: Growing Up in the Working-Class City*, de David Robins y Philip Cohen, en 1978, *Schooling the Smash Street Kids*, de Paul Corrigan, en 1979, *Subculture: The Meaning of Style*, de Dick Hebdige, en 1979. Asimismo, siguiendo el trabajo de Willis estaban los estudios de las feministas críticas, entre ellos una antología titulada *Women Take Issue* (Grupo de Estudio de las Mujeres, 1978). En 1985, Christine Griffin publicó *Typical Girls?*, el primer trabajo feminista extenso producido por el CCCS. Concebido como una respuesta al *Learning to Labour* de Willis, *Typical Girls?* analiza la conciencia femenina adolescente construida en un mundo de patriarcado. A través de su reconocimiento del patriarcado como una tecnología disciplinaria importante en la producción de subjetividad, Griffin y los miembros del grupo de estudio de género del CCCS movieron la investigación crítica en una dirección multicultural.

Además del examen de clase, los análisis de género y de raza están comenzando a ganar importancia (Quantz, 1992). El posestructuralismo enmarca el poder no sólo como un aspecto de una sociedad, sino como la base de la sociedad. Por tanto, el patriarcado no es apenas una fuerza aislada entre muchas con las que deben enfrentarse las mujeres; el patriarcado guía todos los aspectos de lo social y moldea con eficacia las vidas de las mujeres (véanse también Douglas, 1994; Finders, 1997; Fine, Powell, Weis y Wong, 1997; Frankenberg, 1993; Franz y Stewart, 1994; Shohat y Stam, 1994). Cornel West (1993) empuja la investigación crítica aún más dentro del dominio multicultural

al concentrar la atención crítica en las mujeres, el Tercer Mundo y la raza. Al adoptar avances teóricos en la crítica poscolonialista neomarxista y los estudios culturales, puede arrojar más luz sobre el funcionamiento del poder en la vida cotidiana.

En este contexto, Ladislaus Semali y Joe Kincheloe, en *What is Indigenous Knowledge? Voices from the Academy* (1999), exploran el poder del conocimiento indigenista como un recurso para los intentos críticos por producir un cambio social. Los investigadores críticos, argumentan, deberían analizar tales conocimientos a fin de comprender las emociones, sensibilidades y epistemologías que se mueven en formas no imaginadas por muchos productores de conocimiento occidentales. En este contexto inspirado por el poscolonialismo, Semali y Kincheloe emplean inquietudes planteadas por el conocimiento indigenista para desafiar el ámbito académico, su «ciencia normal» y sus nociones aceptadas de información certificada. Estos autores trasladan la conversación acerca de la investigación crítica a nuevas direcciones y entienden la inseparabilidad conceptual de valorar el conocimiento indigenista con el desarrollo de formas poscoloniales de resistencia, la reforma académica, la reconceptualización de la investigación y la interpretación y la lucha por la justicia social.

En *Schooling as a Ritual Performance*, Peter McLaren (1999) integra la teoría posestructuralista, poscolonialista y marxista con los proyectos de los estudios culturales, la pedagogía crítica y la etnografía crítica. Basa su análisis teórico en la afirmación posestructuralista de que la conexión de significante y significado es arbitraria y, sin embargo, está moldeada por fuerzas históricas, culturales y económicas. La narrativa cultural primaria que define la vida escolar es la resistencia de los alumnos a los intentos de la escuela de marginar su cultura callejera y su conocimiento callejero. McLaren analiza la escuela como un centro cultural donde existe una lucha por el capital simbólico bajo la forma de dramas rituales. *Schooling as a Ritual Performance* adopta la posición de que los investigadores son incapaces de comprenderse a sí mismos y a los demás en forma introspectiva sin la mediación social a través de sus posiciones respecto de la raza, la clase, el género y otras configuraciones. Las formas viscerales y corporales del conocimiento, y los ritmos y los gestos de la cultura callejera de los alumnos, se distinguen del conocimiento abstracto formal de la instrucción en las aulas. Los profesores consideran que el conocimiento, al ser construido de modo informal fuera de la cultura de la instrucción escolar, es una amenaza para el ideal universalista y decididamente eurocéntrico de la alta cultura que forma la base del plan de estudios escolar.

Al tiempo que los investigadores críticos persiguen la reconceptualización de la teoría crítica empujados por su relación sinérgica con

los estudios culturales, el posmodernismo y el posestructuralismo, se enfrentan a la redefinición posdiscursiva de las nociones críticas de la democracia en términos de multiplicidad y de diferencia. Las nociones tradicionales de comunidad muchas veces privilegian la unidad por sobre la diversidad en nombre de los valores del Iluminismo. Los posestructuralistas en general y las posestructuralistas feministas en particular ven este sueño comunitario como algo políticamente incapacitante, debido a la supresión de las diferencias de raza, clase y género y a la exclusión de voces subalternas y de grupos marginados a quienes los miembros de la comunidad son reacios a involucrar. Lo que empieza a emerger en esta instancia es el movimiento de inquietudes teóricas feministas hacia el centro de la teoría crítica. Sin duda, después de la crítica feminista, la teoría crítica nunca puede volver a un paradigma de investigación en donde se privilegia y exalta en forma antiséptica el concepto de clase social como el concepto maestro de la Santísima Trinidad de raza, clase y género.

Una teoría crítica reconceptualizada por el posestructuralismo y el feminismo fomenta una política de diferencia que se niega a patologizar o exotizar al otro. En este contexto, las comunidades tienden más a la revitalización y la revivificación (Wexler, 1996b, 1997); los grupos periféricos dominados por la mirada eurocéntrica condescendiente pueden acercarse más a los límites del respeto, y los objetos «clasificados» de investigación potencialmente adquieren las características de ser sujeto. El libro de Kathleen Weiler, *Women Teaching for Change: Gender, Class, and Power* (1988) es un buen ejemplo de investigación crítica enmarcado por la teoría feminista. Weiler muestra no sólo de qué manera la teoría feminista puede extender la investigación crítica, sino también cómo el concepto de emancipación puede reconceptualizarse a la luz de una epistemología feminista. En este contexto, claramente observamos la forma en que opera nuestra noción de una criticalidad en evolución. Los críticos guían a los posestructuralistas y a las feministas quienes, a su vez, critican y extienden el tema y el enfoque de formas más tradicionales de investigación crítica. Aunque no siempre sin contención, dicho proceso sirve a los intereses a largo plazo de una teoría crítica vibrante que continúa importando en el mundo (Aronowitz y Giroux, 1991; Behan y Gordon, 1995; Bersani, 1995; Brents y Monson, 1998; Britzman, 1995; Christian-Smith y Keelor, 1999; Clatterbaugh, 1997; Clough, 1994; Cooper, 1994; Hedley, 1994; Johnson, 1996; Kelly, 1996; King y Mitchell, 1995; Lugones, 1987; Maher y Tetreault, 1994; Morrow, 1991; Rand, 1995; Scott, 1992; Sedgwick, 1995; Steinberg, 1997b; I. Young, 1990).

En los últimos años, Norman Denzin (2003) ha iniciado un giro fundamental en los estudios culturales con su noción de una etnografía performativa. Como discurso crítico y emancipatorio, los estudios

culturales performativos conectan las articulaciones de Giroux, McLaren y Kincheloe de la pedagogía crítica con nuevas formas de escribir y llevar a cabo la política cultural. Denzin argumenta con cuidado que las disciplinas humanas basadas en la actuación pueden catalizar el cambio social democrático. Actuando como el coyote engañoso, Denzin propone unos estudios culturales de acción que descentran la subjetividad, ya que ésta cuestiona el statu quo. Al definir la actuación como «un acto de intervención, un método de resistencia, una forma de crítica, una forma de revelar la agencia» (pág. 9), Denzin moldea su noción de performatividad en el espíritu del trabajo de Henry Giroux (2003) en los estudios culturales y la pedagogía crítica. La actuación en los estudios culturales se vuelve una pedagogía crítica cuando emplea lo estético y lo performativo en un intento por retratar las interacciones que conectan la política, las instituciones y la experiencia. Por tanto, la actuación para Denzin se convierte en una forma de agencia humana que une a los individuos con la cultura de una manera establecida.

Las ideas importantes de Denzin se entrecruzan con el concepto de Peter Reason y William Torbert (2001) del giro de la acción. En el giro de la acción, Reason y Torbert reconceptualizan la naturaleza y el propósito de la ciencia social. Puesto que los seres humanos, nos dicen:

son todos actores participantes en el mundo, el propósito de la investigación no es sólo –ni siquiera primariamente– contribuir con el fondo de conocimiento en un campo, deconstruir realidades aceptadas de antemano, ni siquiera desarrollar una teoría emancipatoria, sino más bien forjar un vínculo más directo entre el conocimiento intelectual y la acción personal y social de momento a momento, para que la investigación contribuya directamente al florecimiento de las personas humanas, sus comunidades y los ecosistemas de los que son parte (pág. 2).

En este contexto, encontramos una intersección entre la performatividad de Denzin y el cambio a la acción desde el énfasis de la ciencia social en el conocimiento abstracto. En ambas articulaciones, el enfoque de la investigación social es crítico, puesto que se concentra en la mejora de la condición humana, el desarrollo de la comunidad y el fortalecimiento de los ecosistemas en los que operan las personas y las comunidades. En este espíritu, Denzin, en *Performative Ethnography* (2003), usa el racismo como ejemplo de un problema que puede ser tratado por una ciencia social performativa crítica. Al conectar su trabajo con la investigación de W. E. B. DuBois y bell hooks, Denzin busca escribir y realizar una dinámica cultural alrededor de la raza en formas innovadoras. En este contexto, posiciona los actos políticos como pedagógicos y performativos. De esta forma, el investigador abre escenarios nuevos para la ciudadanía democrática y el diálogo trans-

formativo. En vista de la violencia racial de la era contemporánea, Denzin aplica su etnografía performativa para ayudarnos a imaginar realidades sociales alternativas, nuevos modos de discurso y experiencias nuevas en escuelas, lugares de trabajo, áreas desiertas y otros espacios públicos.

Por tanto, Denzin impulsa los estudios culturales y la criticalidad que los acompaña que se mueve de la etnografía textual a una autoetnografía performativa, al tiempo que la conecta con el concepto de la pedagogía crítica de hacer lo político más pedagógico y lo pedagógico más político. Crítica en la forma en que confronta las formas principales de conocer y de representar el mundo, la performatividad de Denzin se ajusta mejor a involucrar prácticas culturales poscoloniales y subalternas. Además de conectarse con el giro de la acción en investigación documentada por Reason y Torbert, la performatividad de Denzin también se conecta con la escuela de enactivismo de Santiago de Humberto Maturana y Francisco Varela en la teoría cognitiva. Si la etnografía performativa y los estudios culturales destacan la inmediatez y el compromiso, la preocupación del enactivismo por la importancia de la actuación de la cognición en la complejidad y las complicaciones de la experiencia vivida puede sinergizar nuestras perspicacias dentro del mundo de la actuación. Con la ayuda de las teorías sociales, pedagógicas, políticas y cognitivas, los investigadores críticos comienzan a comprender que el mundo social puede ser más complejo de lo que nos enseñaron. La performatividad de Denzin nos ayuda a acercarnos a esta complejidad.

Esta interacción que conecta la etnografía de la actuación, el giro de la acción y el enactivismo impulsa a los investigadores críticos a explorar su trabajo en relación con la indagación reciente acerca de nuestra perspectiva en evolución de la mente humana. Los enactivistas miran el concepto de la mente desde las perspectivas biológicas, psicológicas y sociales y comienzan el proceso de reparación que necesita la abstracción, reducción y fragmentación racionalista occidental del mundo. Cuando el enactivismo se agrega a nuestra noción de una criticalidad en evolución, emergemos con una base poderosa para una reconceptualización del acto de investigación. Kincheloe y Steinberg (1993, 1996, 1999) y muchos otros teóricos cognitivos han argumentado, en el espíritu de Lev Vygotsky, a lo largo de las últimas dos décadas, que la cognición y el conocimiento que produce son actividades socialmente situadas que tienen lugar en situaciones históricas concretas (Kincheloe, 2003b). Varela añade a esta descripción, argumentando que en la circunstancia histórica en particular nos damos cuenta de quiénes somos y en qué nos hemos convertido. En efecto, nos damos cuenta de nuestras capacidades cognitivas en la circunstancia específica concreta mientras, a la vez, obtenemos el poder de imaginar qué capacidades podemos desarrollar.

Mientras los críticos se ocupan de la performatividad de Denzin, el giro de la acción y los principios enactivistas de la autoorganización sistémica (autopoiesis), la investigación crítica se mueve a una zona de complejidad emergente. En este contexto, cuando los defensores de una forma crítica de indagación usan el término «acción transformativa» adquieren un sentido más profundo de lo que esto podría significar usando el concepto enactivista de la prontitud para la acción. El conocimiento debe ser representado, entendido a nivel del afecto y el intelecto humanos. En un contexto crítico, el conocimiento que producimos puede ser representado a la luz de nuestras luchas individuales y colectivas. Sin esta dimensión, el acto de investigación se convierte en una empresa bastante abstracta. Nada nuevo *emerge*, puesto que los conocimientos y los conceptos sólo son producidos más que relacionados unos con otros y representados (actuados) en el mundo. En este contexto representado, argumenta Denzin, los estudios culturales desarrollan una nueva forma de encontrarse con el universo. Las nociones epistemológicas de la actuación y la performatividad entran en una tensión dinámica entre el hacer y lo hecho, el decir y lo dicho. En esta tensión productiva, la distancia y el apartamiento se superan en el acto de la actuación. La improvisación, una dinámica clave en todos estos discursos de indagación que se entrecruzan, construye el momento en el que emerge la resistencia, donde se fusionan el hacer y lo hecho.

En este momento performativo, orientado hacia la acción, los críticos escapan de los confines del debate rancio entre el empirismo positivista y el interpretivismo posmoderno. Se abre un nuevo amanecer para nuestra criticalidad en evolución y la investigación en los estudios culturales, puesto que los investigadores se estudian a sí mismos en relación con los demás en un intento por producir una forma práctica de conocimiento representada de una forma performativa, orientada hacia la acción. Un nuevo paradigma performativo, orientado hacia la acción y guiado por los enactivistas ayuda a los investigadores críticos a desarrollar formas nuevas de indagar en interacciones cotidianas basadas en la acción y los procesos vividos. Denzin apunta que estas interacciones y estos procesos son siempre «sensoriales y contingentes». A fin de que un etnógrafo o un investigador de estudios culturales representen dicha dinámica, son necesarios nuevos modos de investigación. Por definición, la etnografía performativa que ofrece Denzin destroza las convenciones textuales que tradicionalmente han operado para representar las experiencias vividas. La etnografía crítica y los estudios culturales nunca serán los mismos después de que la performatividad y la epistemología participativa en la que se basa hagan estallar las fronteras de la práctica de la investigación aceptable.

## La investigación crítica se encuentra con el bricolaje

Usando el concepto de bricolaje, tal como lo expresan los editores de este manual, Norman Denzin e Yvonna Lincoln, Joe Kincheloe elabora la noción como una extensión del concepto de criticalidad en evolución desarrollado en este capítulo. Lincoln y Denzin usan el término en el espíritu de Claude Lévi-Strauss (1966) y su extenso debate de él en *The Savage Mind*. La palabra francesa *bricoleur* describe a un o una factótum que hace uso de las herramientas disponibles para realizar una tarea (Harper, 1987). Algunas connotaciones del término incluyen engaño y astucia, y me recuerdan a los embustes de Hermes, en particular su ambigüedad respecto de los mensajes de los dioses. Si la hermenéutica llegó a connotar la ambigüedad y el carácter escurridizo del significado textual, el bricolaje también puede implicar los elementos ficticios e imaginativos de la presentación de toda la investigación formal. Sin duda, como indicaron los estudios culturales de la ciencia, toda la indagación científica es, en cierta medida, improvisada; la ciencia, como todos sabemos a esta altura, no es tan limpia, simple y procedimental como los científicos quieren hacernos creer. Tal vez ésta sea una admisión que muchos en nuestro campo desearían que mantuviéramos oculta.

En la primera década del siglo XXI, se entiende que el bricolaje en general incluye el proceso de emplear estas estrategias metodológicas, puesto que son necesarias en el contexto en desarrollo de la situación de la investigación. Mientras que esta característica interdisciplinaria es fundamental para cualquier noción del bricolaje, los investigadores críticos cualitativos deben trascender esta dinámica. Yendo hacia un nuevo terreno conceptual, un proceso tan ecléctico plantea numerosas cuestiones de las que tienen que encargarse los investigadores a fin de mantener la coherencia teórica y la innovación epistemológica. Semejante multidisciplinaridad exige un nuevo nivel de de investigación de la autoconciencia y de conocimiento de los numerosos contextos en los que opera cualquier investigador. A medida que uno se esfuerza por exponer las diversas estructuras que encubiertamente moldean nuestras propias narrativas de investigación y las de otros investigadores, el bricolaje destaca la relación entre las formas de ver de un investigador y la ubicación social de su historia personal. Al apreciar la investigación como un acto impulsado por el poder, el investigador crítico como *bricoleur* abandona la búsqueda de algún concepto ingenuo de realismo y se enfoca, en cambio, en la aclaración de su posición en la red de la realidad y las ubicaciones sociales de otros investigadores y las formas en que moldean la producción y la interpretación del conocimiento.

En este contexto, los *bricoleurs* entran en el dominio de la complejidad. El bricolaje existe por respeto a la complejidad del mundo vivido y las complicaciones del poder. Sin duda, está fundamentado en una epistemología de la complejidad. Una dimensión de esta complejidad puede ilustrarse mediante la relación entre la investigación y el dominio de la teoría social. Ésta moldea todas las observaciones del mundo en forma consciente o inconsciente; dicha teoría proporciona el marco de referencia que destaca o borra lo que podría observarse. La teoría de un modo empírico modernista es una forma de entender que opera sin variación en todos los contextos. Puesto que la teoría es un artefacto cultural y lingüístico, su interpretación del objeto de su observación es inseparable de la dinámica histórica que la moldeó. La tarea del *bricoleur* es atacar esta complejidad, descubriendo los artefactos invisibles del poder y la cultura, y documentando la naturaleza de su influencia no sólo en sus propios trabajos sino en el mundo académico en general. En este proceso, los *bricoleurs* actúan sobre el concepto de que la teoría no es una explicación de la naturaleza, sino más bien una explicación de nuestra relación con la naturaleza.

En su arduo trabajo en el dominio de la complejidad, el bricolaje ve los métodos de investigación en forma activa en lugar de pasiva, lo cual significa que construimos en forma activa nuestros métodos de investigación con las herramientas que tenemos a mano en lugar de en forma pasiva recibiendo las metodologías «correctas» aplicables universalmente. Los *bricoleurs* evitan los modos de razonamiento que provienen de procesos certificados de un análisis lógico y también se alejan de las pautas y las listas de verificación preexistentes desarrolladas fuera de las exigencias específicas de la indagación a mano. En esta aceptación de la complejidad, el bricolaje construye una función mucho más activa para los humanos tanto al moldear la realidad como al crear los procesos y las narrativas de investigación que la representan. Una intervención tan activa rechaza los puntos de vista deterministas de la realidad social que asumen los efectos de los procesos particulares sociales, políticos, económicos y educativos. Al mismo tiempo y en el mismo concepto contextual, esta creencia en la agencia humana activa rechaza los modos estandarizados de producción del conocimiento (Bresler y Ardichvili, 2002; Dahlbom, 1998; Mathie y Greene, 2002; McLeod, 2000; Selfe y Selfe, 1994; T. Young y Yarbrough, 1993).

Algunos de los mejores trabajos en el estudio de la complejidad social ahora tienen lugar en la investigación cualitativa de numerosos campos, entre ellos, la sociología, los estudios culturales, la antropología, los estudios literarios, el *marketing*, la geografía, los estudios de medios, la informática, los estudios de bibliotecología, los estudios de las mujeres, diversos estudios étnicos, la educación y la enfermería.

Denzin y Lincoln (2000) son muy conscientes de esta dinámica y se refieren a ella en el contexto de su delineación del bricolaje. Yvonna Lincoln (2001), en su respuesta al desarrollo del bricolaje hecho por Kincheloe, sostiene que el trabajo limítrofe más importante entre disciplinas está teniendo lugar en el feminismo y en los estudios de razas étnicas.

De muchas maneras, existe una forma de razón instrumental, de irracionalidad racional, en el uso de métodos de investigación pasivos, externos, monológicos. En el bricolaje activo, juntamos nuestra interpretación del contexto de investigación con nuestra experiencia previa con los métodos de investigación. Usando estos conocimientos, *jugamos* con nuestros métodos de investigación en el sentido de Lévi-Strauss en contextos basados en el campo e interpretativos. Este abordaje es un proceso cognitivo de alto nivel que incluye la construcción y la reconstrucción, el diagnóstico contextual, la negociación y la readaptación. Las interacciones de los investigadores con los objetos de sus investigaciones, entienden los *bricoleurs*, son siempre complicadas, mercuriales, impredecibles y, por supuesto, complejas. Dichas condiciones niegan la práctica de planificar estrategias de investigación de antemano. En lugar de dicha racionalización del proceso, los *bricoleurs* ingresan en el acto de investigar como negociadores metodológicos. Siempre respetando las exigencias de la tarea a mano, el bricolaje, tal como está conceptualizado aquí, resiste su colocación en concreto, puesto que promueve su elasticidad. Los investigadores críticos están mejor informados en cuanto al poder del bricolaje a la luz de la delineación de Yvonna Lincoln (2001) de dos tipos de *bricoleurs*: quienes (a) están comprometidos con el eclecticismo de la investigación y permiten que la circunstancia moldee los métodos empleados, y (b) quieren participar en la genealogía/arqueología de las disciplinas con un propósito más grandioso en mente. Mi propósito incluye ambas articulaciones de Lincoln de la función del *bricoleur*.

El método de investigación en el bricolaje es un concepto que recibe más respeto que en articulaciones más racionalistas del término. La articulación racionalista del método subvierte la deconstrucción de amplias variedades de suposiciones no analizadas incluidas en los métodos pasivos. Los *bricoleurs*, en su apreciación de la complejidad del proceso de investigación, consideran que el método de investigación supone mucho más que procedimiento. En este modo de análisis, los *bricoleurs* llegan a entender el método de investigación también como una tecnología de la justificación, que significa una forma de defender lo que afirmamos que sabemos y el proceso por el cual lo sabemos. Por tanto, la educación de los investigadores críticos exige que todos den un paso atrás del proceso de aprendizaje de los métodos de investigación. Este paso atrás nos permite una distancia conceptual que

produce una conciencia crítica. Esta conciencia rechaza la aceptación pasiva de métodos de investigación impuestos desde afuera que tácitamente certifican los modos que justifican los conocimientos que son descontextualizados, reduccionistas y que están inscritos por modos dominantes de poder (Denzin y Lincoln, 2000; Fenwick, 2000; Foster, 1997; McLeod, 2000).

En esta inquietud crítica por un cambio social justo, el bricolaje busca un entendimiento profundo de los márgenes de las sociedades occidentales y el conocimiento y las formas de saber de los pueblos no occidentales. Dicho conocimiento profundo ayuda a los *bricoleurs* a remoldear y sofisticar la teoría social, los métodos de investigación y las estrategias interpretativas, puesto que disciernen nuevos tópicos que investigar. Esta confrontación con la diferencia tan básica con el concepto del bricolaje permite a los investigadores producir nuevas formas de conocimiento que guían a las decisiones sobre políticas y a la acción política en general. Al obtener este conocimiento profundo de los márgenes, los *bricoleurs* exhiben una vez más la frontera borrosa entre la búsqueda hermenéutica del entendimiento y la inquietud crítica hacia el cambio social para la justicia social. Kincheloe ha tomado en serio la importante inquietud de Peter McLaren (2001), ofrecida en su respuesta a la primera delineación de Kincheloe (2001a) de su concepto de bricolaje, de que sólo concentrarse en la producción de significados tal vez no conduzca a «resistir y transformar las condiciones de explotación existentes» (McLaren, 2001, pág. 702). En respuesta, Kincheloe sostuvo que en la dimensión hermenéutica crítica del bricolaje, el acto de entender el poder y sus efectos es sólo una parte –aunque inseparable– de la *acción* contrahegemónica. No sólo las dos orientaciones no están en conflicto, sino que son sinérgicas (DeVault, 1997; Lutz, Kendall y Jones, 1997; Soto, 2000; Steinberg, 2001).

Para contribuir con la transformación social, los *bricoleurs* buscan entender mejor las fuerzas de dominación que afectan la vida de los individuos por condiciones de raza, clase, género, sexo, etnia y religión fuera de la(s) cultura(s) dominante(s) y las visiones del mundo de estas diversas personas. En este contexto, los *bricoleurs* tratan de quitar la producción de conocimiento y sus beneficios del control de los grupos de elite. Este control sistemáticamente opera para reforzar el privilegio de la elite al tiempo que aleja a los grupos marginados cada vez más del centro del poder dominante. Al rechazar este estado de las cosas normalizado, los *bricoleurs* comprometen su trabajo de conocimiento a ayudar a tratar las necesidades ideológicas e informativas de los grupos e individuos marginados. Como detectives de perspicacia subyugada, los *bricoleurs* aprenden con ansiedad de las luchas de la clase obrera, la marginación de las mujeres, la «doble conciencia» de los racialmente oprimidos y las insurrecciones contra el colonialismo

(Kincheloe y Steinberg, 1993; Kincheloe, Steinberg y Hinchey, 1999; T. Young y Yarbrough, 1993). De esta forma, el bricolaje espera contribuir con una criticalidad en evolución.

Por tanto, el bricolaje se dedica a una forma de rigor experta en numerosos modos de obtención de significado y producción de conocimiento, modos que se originan en diversas localizaciones sociales. Estos modos alternativos de razonar y de investigar siempre consideran las relaciones, las resonancias y las disyunciones entre modos formales y racionalistas de la epistemología y la ontología occidentales y diferentes expresiones culturales, filosóficas, paradigmáticas y subyugadas. En estas últimas expresiones, los *bricoleurs* muchas veces descubren formas de acceder a un concepto sin recurrir a un conjunto validado convencional de procedimientos preespecificados que proporcionan la distancia de la objetividad (Thayer-Bacon, 2003). Esta noción de la distancia no toma en cuenta el rigor de la comprensión hermenéutica de la forma en que el significado está preinscrito en el acto de estar en el mundo, el proceso de investigación y los objetos de investigación. Esta ausencia de conciencia hermenéutica socava la búsqueda del investigador de una descripción densa y contribuye a la producción de comprensiones reducidas de la complejidad de la vida social (Paulson, 1995; Selfe y Selfe, 1994).

Las múltiples perspectivas transmitidas por el concepto de diferencia proporcionan a los *bricoleurs* muchos beneficios. La confrontación con la diferencia nos ayuda a ver de nuevo, a movernos hacia la luz de la epifanía. Una dimensión básica de una criticalidad en evolución supone una comodidad con la existencia de formas alternativas de analizar y producir el conocimiento. Por ello, es tan importante para un historiador, por ejemplo, desarrollar una comprensión de la fenomenología y la hermenéutica. Por esa razón, es tan importante para un investigador social de la ciudad de Nueva York comprender formas de producción de conocimiento indigenista africano. Las incongruencias entre semejantes modos culturales de investigación son muy valiosas, puesto que dentro de las tensiones de la diferencia yacen perspicacias de múltiples dimensiones del acto de investigación. Dichas perspicacias nos empujan a nuevos niveles de comprensión de los sujetos, propósitos y naturaleza de la indagación (Burbules y Beck, 1999; Mayers, 2001; Semali y Kincheloe, 1999; Willinsky, 2001).

La diferencia en el bricolaje nos empuja hacia el círculo hermenéutico, puesto que se nos induce a tratar con las partes en su diversidad en relación con el todo. La diferencia puede incluir cultura, clase, lenguaje, disciplina, epistemología, cosmología, ad infinitum. Los *bricoleurs* usan una dimensión de estas múltiples diversidades para explorar otras, para generar cuestiones antes no imaginadas. Al examinar estas múltiples perspectivas, nos ocupamos de las que son

validadas y las que fueron desechadas. Estudiamos esas diferencias y comenzamos a entender cómo opera el poder dominante para excluir y certificar formas particulares de producción de conocimiento y por qué. En la criticalidad del bricolaje, este enfoque en el poder y la diferencia siempre nos lleva a una conciencia de las múltiples dimensiones de lo social. Paulo Freire (1970) se refirió a esto como la necesidad de percibir estructuras sociales y sistemas sociales que socavan el acceso igualitario a los recursos y el poder. A medida que los *bricoleurs* responden estas preguntas, obtenemos nuevas apreciaciones de la forma en que el poder tácitamente moldea lo que sabemos y cómo llegamos a saberlo.

### El bricolaje, una ontología compleja y crítica

Una dimensión central del bricolaje que tiene profundas implicaciones para la investigación crítica es la noción de una ontología crítica (Kincheloe 2003a). A medida que los *bricoleurs* se preparan para explorar aquello que no es fácilmente evidente para el ojo etnográfico, ese mundo de complejidad en la producción de conocimiento que insiste en iniciar una conversación acerca de qué es lo que los investigadores cualitativos están observando e interpretando en el mundo, es necesaria esta aclaración de una ontología compleja. Esta conversación es en especial importante porque en general no ha tenido lugar. Los *bricoleurs* sostienen que este objeto de investigación es complejo desde el punto de vista ontológico puesto que no puede describirse como una entidad encapsulada. En esta visión más abierta, el objeto de indagación siempre es una parte de muchos contextos y procesos; está culturalmente inscrito y se sitúa en el ámbito histórico. La visión compleja del objeto de indagación da cuenta de los esfuerzos históricos para interpretar su significado en el mundo y de qué manera esos esfuerzos siguen definiendo sus efectos sociales, culturales, políticos, psicológicos y educativos.

En el campo del proceso de investigación cualitativa, por ejemplo, esta complejidad ontológica socava las nociones tradicionales de triangulación. Debido a que su naturaleza es inherente al proceso (procesual), la confianza entre investigadores se vuelve mucho más difícil de lograr. Los académicos sensibles al proceso observan fluir el mundo como un río en donde la cantidad exacta de agua nunca es la misma. Puesto que todos los observadores ven un objeto de indagación desde su propia posición ventajosa en la red de la realidad, ningún retrato de un fenómeno social es siempre exactamente el mismo que otro. Puesto que toda la dinámica física, social, cultural, psicológica y educativa está conectada en un tejido más amplio, los investigadores producirán

diferentes descripciones de un objeto de indagación según en qué parte del tejido se hayan concentrado, qué parte del río hayan visto. Cuanta menos conciencia tengan los observadores de esta clase de complejidad, más reduccionista será el conocimiento que produzcan sobre ella. Los *bricoleurs* intentan comprender este tejido y los procesos que lo moldean del modo más consistente posible (Blommaert, 1997).

El diseño y los métodos usados para analizar este tejido social no pueden separarse de la forma en que se interpreta la realidad. Por tanto, la ontología y la epistemología están vinculadas de modo inextricable en formas que moldean la tarea del investigador. El *bricoleur* debe comprender estas características en su búsqueda del rigor. Una profunda interdisciplinaridad se justifica mediante la comprensión de la complejidad del objeto de investigación y las exigencias que dichas complicaciones imponen al acto de investigar. Como partes de sistemas complejos y procesos intrincados, los objetos de investigación son demasiado mercuriales para ser vistos desde una sola forma de ver o como una instantánea de un fenómeno en particular, en un momento específico en el tiempo.

Una profunda interdisciplinariedad busca modificar las disciplinas y la visión de la investigación traída a la mesa de negociación construida por el bricolaje. Todos dejan la mesa inspirados por el diálogo de un modo que ejerce una influencia idiosincrásica sobre los métodos de investigación que luego emplean. El punto de la interacción no es un acuerdo estandarizado en cuanto a cierta noción reduccionista del «método adecuado de investigación interdisciplinaria», sino la conciencia de las diversas herramientas en la caja de herramientas del investigador. La forma que puede adoptar esta profunda interdisciplinariedad está moldeada por el objeto de indagación en cuestión. Por tanto, en el bricolaje el contexto en el que tiene lugar la investigación siempre afecta la naturaleza de la profunda interdisciplinariedad empleada. En el espíritu de la dialéctica de la disciplinariedad, deben examinarse las formas en que se construyen estas articulaciones de interdisciplinariedad impulsadas por el contexto en vista de la familiarización con el poder antes mencionada (Blommaert, 1997; Friedman, 1998; Pryse, 1998; Quintero y Rummel, 2003; T. Young y Yarbrough, 1993).

En la investigación social, la relación entre los individuos y sus contextos es una dinámica esencial que debe investigarse. Esta relación es una preocupación ontológica y epistemológica clave del bricolaje; es una conexión que moldea las identidades de los seres humanos y la naturaleza del complejo tejido social. Por tanto, los *bricoleurs* usan múltiples métodos para analizar la multidimensionalidad de este tipo de conexión. Las formas en que los *bricoleurs* se involucran en este proceso de unir las piezas de la relación pueden proporcionar una interpretación diferente de este significado y estos efectos. Reconocer la

compleja importancia ontológica de las relaciones altera los cimientos básicos del acto de investigación y el proceso de producción de conocimiento. Ya no bastan en la investigación crítica las débiles descripciones reduccionistas de cosas aisladas en sí mismas (Foster, 1997; Zammito, 1996).

El bricolaje se enfrenta en este contexto a una doble ontología de complejidad; primero, la complejidad de los objetos de indagación y del hecho de que están en el mundo; segundo, la naturaleza de la construcción social de la subjetividad humana, la producción de «ser» humano. Dichas comprensiones abren una nueva era de investigación social donde el proceso de convertirnos en agentes humanos se aprecia con un nuevo nivel de sofisticación. El complejo circuito de retroalimentación entre una estructura social inestable y el individuo puede trazarse de un modo que conceda a los seres humanos un entendimiento profundo de los medios por los que opera el poder y se subvierte el proceso democrático. Desde este complejo punto de vista ontológico, los *bricoleurs* entienden que las estructuras sociales no *determinan* la subjetividad individual, sino que la *construyen* de formas muy intrincadas. El bricolaje está muy interesado en desarrollar y en emplear una serie de estrategias para ayudar a especificar estas formas en que está moldeada la subjetividad.

Los reconocimientos que emergen de dicho proceso de múltiples perspectivas llevan a los analistas más allá del determinismo de las nociones reduccionistas de las estructuras macrosociales. La intención de una investigación utilizable social o educativa se subvierte en este contexto reduccionista, puesto que la agencia humana es borrada por las «leyes» de la sociedad. Las estructuras no sólo «existen» como entidades objetivas cuya influencia puede predecirse o «no existen» sin ejercer influencia sobre el universo de los asuntos humanos. Aquí entran en escena los fractales con sus características de estructura suelta de forma irregular: estructuras fractales. Si bien no *determinan* la conducta humana, por ejemplo, las estructuras fractales poseen un orden suficiente para afectar otros sistemas y entidades dentro de su medio. Dichas estructuras nunca son estables ni están universalmente presentes en alguna manifestación uniforme (Varenne, 1996; T. Young y Yarbrough, 1993). Cuanto más estudiamos estas dinámicas, más diversidad de expresión encontramos. Tomando en cuenta esta diversidad ontológica y epistemológica, los *bricoleurs* entienden que existen numerosas dimensiones del bricolaje (Denzin y Lincoln, 2000). Como sucede con todos los aspectos del bricolaje, ninguna descripción es fija y final, y todas las características del bricolaje vienen con una cláusula elástica.

## Investigación crítica en un mundo globalizado y privatizado

Una investigación crítica posmoderna requiere que los investigadores construyan su percepción del mundo de nuevo, no sólo en forma aleatoria, sino de un modo que socave lo que parece natural, que cuestione lo que parece obvio (Slaughter, 1989). Los investigadores opositores e insurgentes como agentes mayéuticos no deben confundir sus esfuerzos de investigación con las zalamerías textuales de una postura académica de vanguardia en la que se les otorga el beneficio de la representación de los oprimidos sin tener en realidad que regresar a esas comunidades de la clase trabajadora donde tuvieron lugar sus estudios. Más bien, necesitan ubicar su trabajo en una praxis transformativa que conduzca al alivio del sufrimiento y a la superación de la opresión.

Al rechazar la lectura arrogante de los críticos metropolitanos y sus mandatos imperiales que gobiernan la investigación, los investigadores insurgentes hacen preguntas acerca de cómo lo que es ha llegado a ser, a los intereses de quién sirven ciertos arreglos institucionales y de dónde vienen nuestros marcos de referencia. Los hechos no son sólo «lo que es»; la verdad de las creencias no es sólo comprobable por su correspondencia con estos hechos. Involucrarse en investigación basada en una criticalidad en evolución es formar parte de un proceso de formación crítica del mundo, guiados por el perfil oscuro de un sueño de un mundo menos condicionado por la miseria, el sufrimiento y la política del engaño. En una palabra, es una pragmática de esperanza en una era de razón cínica. Los obstáculos que la investigación crítica aún tiene que superar en términos de un asalto frontal contra los destrozos del capitalismo global, el nuevo imperio estadounidense y su devastación de la clase trabajadora global, han llevado a McLaren a un compromiso más sostenido y compasivo con Marx y la tradición marxista.

Un área de preocupación significativa que ha sido tratada en el reciente trabajo marxista de McLaren y Scatamburlo-D'Annibale (2004) y Antonia Darder y Rodolfo Torres (2004) es la de la pedagogía crítica y su intersección con el multiculturalismo crítico, en especial respecto de la influencia que la teoría crítica de la raza ha tenido sobre el trabajo reciente en estos dominios interconectados. Darder y Torres (2004) apuntan al hecho de que gran parte del trabajo dentro de la teoría crítica de la raza está basado en el popular argumento de la interseccionalidad de la era posestructuralista y posmodernista que estipula que la raza, la clase, el género y la orientación sexual deberían recibir igual atención al comprender el orden social y las

instituciones e ideología que lo constituyen. Es decir, diversas opresiones deben comprometerse con el mismo peso con que uno adjudica las sensibilidades pluralizadas a cualquier proyecto político que teoriza acerca de las desigualdades sociales (2004).

Esto reduce la explotación capitalista y las relaciones de la producción capitalista a un conjunto de relaciones, entre otras, que sistemáticamente niegan la totalidad del capitalismo que es constitutiva del proceso de las relaciones de clase racializadas. Esto no significa argumentar que la perniciosa ideología del racismo no es integral para el proceso de la acumulación capitalista, pero, como señalan Darder y Torres, es para separar en forma antiséptica la política y la economía como esferas distintas de poder o conjuntos de relaciones sociales. En lugar de concentrarse en la raza o en la identidad de raza (es decir, características fenotípicas compartidas o atributos culturales), Darder y Torres defienden el hecho de concentrarse en la ideología del racismo y las relaciones de la clase racializadas dentro de una interpretación materialista mayor del mundo, trayendo de esta manera al centro del debate el análisis de la economía política.

De un modo similar, McLaren y Scatamburlo-D'Annibale (2004) argumentan que la separación de lo económico y lo político dentro de las contribuciones actuales de multiculturalismo basadas en premisas sobre políticas de identidad ha tenido el efecto de reemplazar un *análisis histórico de clase materialista* por un *análisis cultural de clase*. Como resultado, muchos teóricos críticos de la raza así como también posmarxistas que escriben en el mundo de los estudios culturales también han echado por tierra la idea de clase de, precisamente, ese elemento que, para Marx, lo hacía radical, es decir, su condición de forma universal de explotación, cuya abolición necesitaba la abolición de todas las manifestaciones de opresión (y que también era fundamental para ella) (Marx, 1978, pág. 60). Con respecto a esta cuestión, Kovel (2002) es particularmente perspicaz, puesto que aborda en forma expresa una cuestión que continúa fastidiando a la izquierda, a saber, la prioridad dada a diferentes categorías de lo que él llama «división dominativa», esas categorías de género, clase, raza, etnia y exclusión nacional, etcétera.

Kovel argumenta que debemos hacer la pregunta *¿prioridad* respecto de qué? Nota que si nos referimos a prioridad respecto del tiempo, la categoría de género tendría prioridad porque existen rastros de opresión de géneros en todas las otras formas de opresión. Si debiéramos priorizar, en términos de importancia existencial, Kovel sugiere que tendríamos que depender de las fuerzas históricas inmediatas que oprimen grupos bien definidos de personas; ofrece ejemplos de judíos en la Alemania de la década de 1930 que sufrieron formas brutales de antisemitismo y de palestinos de la actualidad que experimentan

racismo antiárabe bajo la dominación israelí. La pregunta de qué tiene prioridad política, sin embargo, dependería de qué transformación de las relaciones de opresión son prácticamente más urgentes, y mientras esto con toda certeza dependería de las categorías precedentes, también dependería de la forma en que están desplegadas todas las fuerzas que actúan en una situación concreta.

En cuanto a la pregunta de qué división pone en movimiento todas las demás, la prioridad tendría que recaer sobre la *clase* porque las relaciones de clase implican el estado como un instrumento de cumplimiento y control, y el estado es el que moldea y organiza las divisiones que aparecen en los ecosistemas humanos. Por tanto, la clase es lógica e históricamente distinta de otras formas de exclusión (por ello, no debemos hablar de «clasismo» junto a «sexismo» y «racismo» y «especiesismo»). Antes que nada, esto es así porque la clase es una categoría hecha en esencia por el hombre, sin raíces si siquiera en una biología mistificada. No podemos imaginarnos un mundo humano sin distinción de géneros, aunque podemos imaginarnos un mundo sin dominación por parte del género. Pero un mundo sin clase es eminentemente imaginable; sin duda, así fue el mundo humano para nuestras especies en la tierra durante la mayoría del tiempo, y durante todo ese tiempo hubo muchas quejas respecto del género. Históricamente, la diferencia surge porque «clase» significa un lado de una figura mayor que incluye un aparato de estado cuyas conquistas y regulaciones crean razas y moldean las relaciones entre los géneros. Por tanto, no habrá una verdadera resolución del racismo mientras la sociedad de clase siga existiendo, considerando que una sociedad oprimida desde el punto de vista racial implica las actividades de un estado que defiende las clases. Tampoco puede decretarse la desigualdad de géneros mientras la sociedad de clases, con su estado, exija la superexplotación de la mano de obra femenina (Kovel, 2002).

## Reconsideración de la clase y la conciencia de clase

Hace poco tiempo, McLaren y Scatamurlo-D'Annibale (2004) reexaminaron parte del trabajo etnográfico y conceptual de Paul Willis (1977, 1978, 2000; Willis, Jones, Cannan y Hurd, 1990) en un intento por reconsiderar una agenda de investigación que incluyera la participación de los sujetos de la clase trabajadora y los electorados. Creemos que los modelos etnográficos de investigación, tales como los desarrollados por Willis, servirían mejor a los intereses de la clase trabajadora si pudieran estar acompañados de una estrategia mayor para la

transformación socialista, una que proceda a partir de una evaluación de los factores objetivos y las capacidades latentes en las condiciones actuales de la lucha de clases. McLaren y Scatamburlo-D'Annibale sostienen que el movimiento social mundial contra la globalización anticorporativa, así como también los movimientos antiimperialistas/antiguerra que precedieron y sucedieron la invasión de los Estados Unidos a Irak, han proporcionado nuevos contextos (en su mayoría a través de publicaciones independientes y recursos de izquierda de la Internet) para permitirles a diversos públicos (y a no públicos, más allá de las instituciones que sirven a los grupos mayoritarios) volverse más críticamente cultos acerca de la relación entre los eventos del mundo actual, el capitalismo global y el imperialismo. Para muchos investigadores y educadores de izquierda, esto requerirá una «educación» socialista de la conciencia de la clase trabajadora. Esto, a su vez, significa desafiar las formas sociales mediatizadas en donde vivimos y aprendemos a trabajar.

Una forma de analizar la producción de los significados cotidianos para que sea menos probable que éstos resulten un lastre para las relaciones sociales capitalistas es estudiar la conciencia de la clase trabajadora. Bertell Ollman (1971, 1993, 2003) ha desarrollado un enfoque sistemático de la dialéctica que puede llegar a oprimir el estudio de la conciencia de la clase trabajadora. Los investigadores progresistas deben considerar con seriedad dicho enfoque, en especial porque la mayoría de los estudios actuales de la conciencia de la clase trabajadora han sido derivados de enfoques no marxistas. Ollman (1993) aconseja que la conciencia de clase es, en mucho, más que la conciencia individual. El sujeto de la conciencia de clase es, después de todo, la clase. Ver la conciencia de clase desde la perspectiva de la teoría del valor-trabajo y la concepción materialista de la historia, como está abordada por la exposición de Ollman, estipula que vemos la clase en el contexto de las funciones integradas globales del capital y el trabajo remunerado.

Si bien las personas con certeza pueden verse desde la perspectiva funcionalista como personificaciones de las funciones socioeconómicas, debemos expandir esta visión y entender las dimensiones subjetivas de clase y conciencia de clase. Ollman sigue el consejo de Marx al recomendar que con la definición de «clase» o cualquier otra noción importante, empezamos por el todo y procedemos a la parte (véase también Ilyenkow, 1977, 1982a, 1982b). De acuerdo con McLaren y Scatamburlo-D'Annibale (2004), debemos concebir la clase como una relación social compleja en el contexto del enfoque dialéctico de Marx a la vida social. (Este debate está basado en McLaren y Scatamburlo-D'Annibale [2004]). En este aspecto, es importante ver la clase como una función (desde la perspectiva del lugar de una función dentro del sistema), como un grupo (cualidades que se atribuyen a las personas,

tales como raza y género) y como una relación compleja (es decir, como el elemento común abstraído de la relación social de individuos enajenados). Una clase supone, por tanto, la cualidad enajenada de la vida social de individuos que funcionan de un cierto modo dentro del sistema. Las características principales de clase –relación social enajenada, lugar/función y grupo– son todas mutuamente dependientes.

La clase como función se relaciona con los intereses objetivos de los trabajadores; la clase como grupo se relaciona con sus intereses subjetivos. Los intereses subjetivos se refieren a lo que los trabajadores en realidad creen que es mejor para ellos. Esas prácticas que sirven a los trabajadores en su función como trabajadores remunerados se refieren a sus intereses objetivos. Ollman resume la conciencia de clase como:

La identidad y los intereses de uno (subjetivos y objetivos) como miembros de una clase, parte de la dinámica del capitalismo desvelado por Marx (por lo menos lo suficiente para captar los intereses objetivos), los contornos amplios de la lucha de clases y dónde uno encaja, los sentimientos de solidaridad hacia nuestra propia clase y de hostilidad racional hacia las clases de la oposición (en contraste con los sentimientos de indiferencia mutua y competencia dentro de la clase que acompañan la enajenación), y la visión de una sociedad más democrática e igualitaria que no sólo es posible, sino que uno puede ayudar a crear. (1993, pág. 155)

Ollman subraya en especial la noción de que explicar la conciencia de clase estipula buscar lo que no está presente en el pensamiento de los trabajadores así como también lo que está presente. Es una comprensión que es «apropiada para el carácter objetivo de una clase y sus intereses objetivos» (1993, pág. 155). Pero además del aspecto objetivo de la conciencia de clase, debemos incluir el aspecto subjetivo de la conciencia de clase, que Ollman describe como «la conciencia del grupo de personas en una clase en la medida en que su comprensión de quiénes son y qué deben hacer se desarrolla desde sus comienzos economistas hacia la conciencia que es apropiada para su situación de clase» (1993, pág. 155). Sin embargo, ¿en qué se diferencia esta conciencia subjetiva y la conciencia verdadera de cada individuo del grupo? Ollman escribe que la conciencia subjetiva es diferente de la conciencia verdadera del individuo en el grupo de las siguientes tres maneras:

(1) Es una conciencia de grupo, una forma de pensar y un contenido de pensamiento, que se desarrolla a través de los individuos del grupo que interactúan entre sí y con grupos opuestos en situaciones que son peculiares a la clase; (2) es una conciencia que tiene su principal punto de referencia en la situación y los intereses objetivos de

una clase, vistos en modo funcional, y no en los intereses subjetivos declarados de los miembros de la clase (la conciencia de clase imputada a la que se hace referencia más arriba recibió un papel aquí en el pensamiento de la gente real), y (3) en esencia, es un proceso, un movimiento desde donde un grupo comienza en su conciencia de sí mismo y se vuelca hacia la conciencia apropiada a su situación. En otras palabras, el proceso de volverse consciente de la clase no es externo a lo que es, sino que más bien se encuentra en el centro de lo que se trata (1993, pág. 155).

La conciencia de clase es, por tanto, algo que Ollman describe como una «especie de «pensamiento de grupo», una visión colectiva, interactiva para reconocer, rotular, llegar a comprender y actuar sobre el mundo en particular que los miembros de la clase tienen en común» (1993, pág. 156). La conciencia de clase es diferente de la conciencia individual en el sentido de «tener su principal punto de referencia en la situación de la clase y no en los ya reconocidos intereses de los individuos» (1993, pág. 157). La conciencia de clase es algo que existe «en potencia», en el sentido que representa «la conciencia apropiada de las personas en esa posición, la conciencia que maximiza sus posibilidades de cristalizar los intereses de la clase, entre ellos, el cambio estructural donde dicho cambio es necesario para asegurar otros intereses» (1993, pág. 157). Ollman acentúa que la conciencia de clase «existe en potencia», es decir, «la conciencia de clase es una conciencia que espera suceder» (1993, pág. 187). Aquí es importante no confundir la conciencia de clase con una especie de «potencial abstracto» porque está «arraigada en una situación que se desarrolla delante de nuestros propios ojos, mucho antes de que la comprensión de las personas verdaderas la alcance» (1993, pág. 157). La conciencia de clase, por tanto, no es algo que esté fijo o permanente, sino que siempre está en movimiento. La ubicación misma de la clase establece su meta; siempre está en el proceso de convertirse en ella misma, si entendemos la noción de proceso desde el punto de vista dialéctico. En consecuencia, debemos examinar la clase desde la perspectiva de la filosofía de Marx de las relaciones internas, como aquella «que trata las relaciones en las que cualquier cosa es parte esencial de lo que es, de modo que un cambio significativo en cualquiera de estas relaciones se registra como un cambio cualitativo en el sistema del que es parte» (Ollman, 2003, pág. 85).

## El centro de atención puesto en la etnografía crítica

Conforme los investigadores críticos tratan de colocarse detrás de la cortina, de ubicarse más allá de la experiencia asimilada, de

exponer la forma en que la ideología constriñe el deseo de la autodi-rección y de confrontar la forma en que el poder se reproduce en la construcción de la conciencia humana, emplean una plétora de meto-dologías de investigación. En este contexto, Patti Lather (1991, 1993) extiende nuestra posición con su noción de validez catalítica. La vali-dez catalítica apunta al grado al que la investigación mueve a quienes estudia para que entiendan el mundo y la forma en que está moldeado a fin de que ellos lo transformen. Los investigadores no críticos que operan dentro de un esquema empírico tal vez encuentren que la va-lidez catalítica es un concepto extraño. La investigación que posee va-lidez catalítica no sólo exhibirá el impacto alterador de la realidad del proceso de indagación; también dirigirá este impacto para que quienes están en estudio obtengan autocomprensión y autodirección.

La teoría que cae bajo la rúbrica de *poscolonialismo* (véase McLaren, 1999; Semali y Kincheloe, 1999) supone importantes deba-tes acerca del sujeto que conoce y el objeto del análisis. Dichos trabajos han iniciado importantes modos nuevos de análisis, en especial en re-lación con cuestiones de imperialismo, colonialismo y neocolonialismo. Los intentos recientes de los investigadores críticos de ir más allá de la mirada objetivante e imperialista asociada con la tradición antropo-lógica occidental (que fija la imagen del así llamado informante desde la perspectiva colonizante del sujeto que conoce), aunque alabadores y bien intencionados, no dejan de tener defectos (Bourdieu y Wacquaet, 1992). Como Fuchs (1993) ha observado en forma tan profética, serias limitaciones plagan los recientes esfuerzos de desarrollar un enfoque más reflexivo del escrito etnográfico. Este desafío puede resumirse en las siguientes preguntas: ¿Cómo llega a conocer al otro el sujeto que conoce? ¿Cómo pueden los investigadores respetar la perspectiva del otro e invitar al otro a hablar (Abdullah y Stringer, 1999; Ashcroft, Griffiths y Tiffin, 1995; Brock-Utne, 1996; Goldie, 1995; Macedo, 1994; Myrsiades y Myrsiades, 1998; Pieterse y Parekh, 1995; Prakash y Es-teva, 1998; Rains, 1998; Scheurich y Young, 1997; Semali y Kincheloe, 1999; Viergever, 1999)?

Si bien recientes modos confesionales de escritos etnográficos apuntan a tratar a los denominados informantes como «participan-tes» en un intento por evitar la objetificación del otro (en general se refiere a la relación entre los antropólogos occidentales y la cultura no occidental), existe el riesgo de que descubrir estructuras de domi-nación coloniales y poscoloniales puede, de hecho, validar y consoli-dar de modo no intencionado dichas estructuras así como reafirmar los valores liberales a través de un tipo de etnocentrismo encubierto. Fuchs (1993) advierte que el intento de someter a los investigadores al mismo enfoque al que se somete a otras sociedades podría llevar a una «imputación de otredad» de nuestro propio mundo» (pág. 108).

Este intento muchas veces no cuestiona las metodologías etnográficas existentes y, por tanto, extiende, de forma inconsciente, su validez y aplicabilidad mientras que, a la vez, objetiviza aún más el mundo del investigador. El enfoque de Michel Foucault de este dilema es «separar» la teoría social de la epistemología de su propia cultura criticando la filosofía tradicional de reflexión. Sin embargo, Foucault cae en la trampa de ontologizar su propia argumentación metodológica y de borrar la noción de un entendimiento previo vinculado a la idea de una visión «interna» (Fuchs, 1993). Louis Dumont procede algo mejor al argumentar que los textos culturales deben verse en forma simultánea desde el interior y desde el exterior.

No obstante, al tratar de afirmar una «interpretación recíproca de diversas sociedades entre sí» (Fuchs, 1993, pág. 113) mediante la identificación de estructuras transindividuales de conciencia y estructuras sociales transubjetivas, Dumont aspira alcanzar un marco universal para el análisis comparativo de sociedades. Mientras que Foucault y Dumont tratan de «trascender los cimientos categoriales de su propio mundo» (Fuchs, 1993, pág. 118) negándose a incluirse en el proceso de objetivización, Pierre Bourdieu se integra como un actor social en el campo social en análisis. Bourdieu logra esta integración mediante la «epistemologización del contenido etnológico de sus propias presuposiciones» (Fuchs, 1993, pág. 121). Sin embargo, la autoobjetificación del observador (antropólogo) no deja de acarrear problemas. Fuchs (1993) nota, siguiendo los pasos de Bourdieu, que la principal dificultad es «olvidar la diferencia entre la relación teórica y la práctica con el mundo y de imponer al objeto la relación teórica que uno mantiene con él» (pág. 120). El enfoque de Bourdieu de volver a buscar –investigar– no escapa del todo a convertirse, en cierta medida, en una «confirmación del objetivismo», pero por lo menos existe un serio intento del investigador de reflexionar sobre las condiciones previas de su propia comprensión de sí mismo, un intento de involucrarse en una «etnografía de etnógrafos» (pág. 122).

La etnografía posmoderna muchas veces se cruza –en diversos grados– con las inquietudes de los investigadores poscolonialistas, pero la medida en que aborda por completo las cuestiones de explotación y las relaciones sociales de la explotación capitalista sigue siendo cuestionable. La etnografía posmoderna –y aquí estamos pensando en trabajos tales como *Reflections on Fieldwork in Morocco* (1977), de Paul Rabinow, *Other Tribes, Other Scribes* (1982), de James Boon, y *Shamanism, Colonialism, and the Wild Man* (1987), de Michael Tausig– comparte la convicción articulada por Marc Manganaro (1990) de que «ninguna antropología es apolítica, carente de ideología y, por tanto, de la capacidad de verse afectada por las formaciones sociales o, lo que también es crucial, de ejercer efecto sobre ellas. La pregunta no

debería ser si un texto antropológico es político, sino más bien qué tipo de afiliaciones sociopolíticas están vinculadas a textos antropológicos en particular» (pág. 35).

Judith Newton y Judith Stacey (1992-1993) notan que la actual experimentación posmoderna textual de la etnografía acredita el «predicamento poscolonial de la cultura como la oportunidad para que la antropología se reinvente» (pág. 56). La etnografía modernista, de acuerdo con estas autoras, «construyó relatos culturales autorizados que sirvieron, aunque de forma inadvertida, no sólo para establecer la autoridad del etnógrafo occidental sobre los nativos como «otros», sino también para sostener la autoridad occidental sobre las culturas coloniales» (pág. 56). Argumentan (siguiendo a James Clifford) que los etnógrafos pueden y deberán tratar de escapar al género alegórico recurrente de la etnografía colonial, el texto pastoral, nostálgico, redentor que preserva una cultura primitiva en vías de extinción para el registro histórico de sus conquistadores occidentales. La estructura narrativa de este «texto de salvamento» retrata la cultura nativa como coherente, auténtica que, lamentablemente, «evade el pasado», mientras que sus sucesores complejos, poco auténticos y occidentales representan el futuro (pág. 56).

Los escritos etnográficos posmodernos se enfrentan al desafío de ir más allá de simplemente la reanimación de la experiencia local, una celebración no crítica de la diferencia cultural (incluidas las diferenciaciones figurales dentro de la propia cultura del etnógrafo), y el empleo de un marco de referencia que propugna los valores universales y una función global para la antropología interpretativista (Silverman, 1990). Lo que hemos descrito como posmodernismo de resistencia puede ayudar a los investigadores cualitativos a desafiar las prácticas dominantes de investigación occidentales avaladas por una epistemología fundacional y una pretensión de conocimiento universalmente válido a costa de conocimientos locales, subyugados (Peters, 1993). La opción no es entre el modernismo y el posmodernismo, sino si desafiar o no las presuposiciones que inspiran los juicios normalizantes que uno hace como investigador.

Vincent Crapanzano (1990) advierte que «el antropólogo no puede asumir ni la lira de Orfeo ni la corona de espinas, aunque confieso que oigo ecos de salvación» en su deseo por proteger a su gente (pág. 301).

Connor (1992) describe el trabajo de James Clifford, que comparte una afinidad con el trabajo etnográfico asociado con Georges Bataille, Michel Lerris y el College de Sociologie, no simplemente como la «escritura de cultura», sino más bien como «la interrupción interior de categorías de arte y cultura [que] corresponden a una forma radicalmente dialógica de escritura etnográfica, que tiene lugar a través

de culturas y entre ellas» (pág. 251). Clifford (1992) describe su propio trabajo como un intento «de multiplicar las manos y los discursos involucrados en «escribir la cultura»...no para afirmar una democracia ingenua de autoría plural, sino para aflojar por lo menos de alguna manera el control monológico del escritor ejecutivo/antropólogo y abrir al debate la jerarquía de la etnografía y la negociación de los discursos en situaciones cargadas de poder y desiguales» (pág. 100). Clifford cita el trabajo de Marcus y Fischer (1986) y advierte acerca de las prácticas etnográficas modernistas de «esencialización representacional» y «congelamiento metonímico» en donde se toma un aspecto de la vida de un grupo para representar al grupo como un todo; en cambio, Clifford insta a las formas de etnografía multilocal a reflejar las «fuerzas transnacionales, políticas, económicas y culturales que atraviesan y constituyen mundos locales o regionales» (pág. 102). En lugar de que la cultura sea fijada en retratos textuales reificados, debe ser mejor comprendida como desplazamiento, transplante, interrupción, posición y diferencia.

Aunque la etnografía crítica permite, de un modo en que no lo hace la etnografía convencional, la relación de la liberación y la historia, y aunque su tarea hermenéutica es poner en tela de juicio el condicionamiento social y cultural de la actividad humana y las estructuras sociopolíticas prevalecientes, no afirmamos que sea suficiente para reestructurar el sistema social. Sin embargo, en nuestra opinión, es ciertamente un comienzo necesario. Concordamos con Patricia Ticineto Clough (1992) al argumentar que la «narratividad realista ha permitido que la ciencia social empírica fuera la plataforma y el horizonte de la crítica social» (pág. 135). La etnografía debe analizarse en forma crítica no sólo en términos de sus métodos de campo sino también como prácticas de lectura y escritura. La recolección de datos debe dar lugar a «relecturas de representaciones en todas las formas» (pág. 137). En la construcción narrativa de su autoridad como ciencia empírica, la etnografía debe enfrentar los procesos inconscientes en los que justifica sus formulaciones canónicas, procesos que muchas veces suponen la negación de un deseo edípico o autorial y la reducción de diferencias a oposiciones binarias. Dentro de estos procesos de reducción binaria, el etnógrafo muchas veces se ve privilegiado como el guardián de «la representación factual de las positividads empíricas» (Clough, 1992, pág.9).

## Nuevas cuestiones respecto de la validez en la etnografía crítica

Las tradiciones de la investigación crítica han llegado al punto en que reconocen que las afirmaciones de lo que es verdad siempre están situadas, en forma discursiva, en las relaciones de poder e implicadas con ellas. Sin embargo, a diferencia de algunas afirmaciones hechas dentro de corrientes «lúdicas» de la investigación posmodernista, no sugerimos que como no podemos conocer la verdad en forma absoluta, la verdad sencillamente puede ser equiparada con un efecto de poder. Lo decimos porque la verdad supone normas reguladoras que deben cumplirse para que algunas afirmaciones sean más significativas que otras. De otro modo, la verdad pierde sentido y, si éste es el caso, la praxis liberadora no tiene más propósito que ganar por ganar. Como observa Phil Carspecken (1993, 1999), cada vez que actuamos, en cada instancia de nuestra conducta, presuponemos alguna relación normativa o universal con la verdad. La verdad está internamente relacionada con el significado de un modo pragmático a través de las afirmaciones normativas, afirmaciones intersubjetivas y afirmaciones subjetivas a las que se hizo referencia y la forma en que deícticamente basamos o afirmamos el significado en nuestra vida cotidiana. Carspecken explica que los investigadores pueden articular las afirmaciones evaluativas normativas de otros cuando comienzan a verlas del mismo modo que sus participantes viviendo dentro de las posiciones culturales y discursivas que inspiran dichas afirmaciones.

En cada afirmación normativa en particular deben reconocerse las afirmaciones de universalidad, y deben plantearse preguntas acerca de si dichas normas representan todo el grupo. Cuando se ve que la afirmación limitada de universalidad es contradictoria para las prácticas en observación, las relaciones de poder se vuelven visibles. Lo que es crucial aquí, de acuerdo con Carspecken, es que los investigadores reconozcan dónde están situados ideológicamente en las afirmaciones normativas y de identidad de los demás y, al mismo tiempo, que sean honestos acerca de sus propias afirmaciones subjetivas a las que se hace referencia y que no dejen que las afirmaciones evaluativas normativas interfieran con lo que observan. La investigación crítica sigue planteando un problema para las afirmaciones normativas y universales de un modo que no les permite ser analizadas fuera de una política de representación, divorciada de las condiciones materiales en las que son producidas, o fuera de una preocupación por la constitución del sujeto en los actos mismos de leer y escribir.

En su libro *Critical Ethnography in Educational Research* (1996), Carspecken aborda la cuestión de la epistemología crítica, una

interpretación de la relación entre las afirmaciones del poder y del pensamiento, y del poder y de la verdad. En una breve exposición de lo que es «crítico» para la epistemología crítica, desacredita las formas fáciles de constructivismo social y ofrece una hábil crítica de las epistemologías prevalecientes por medio de la fenomenología continental, el posestructuralismo y la teoría social posmodernista, en especial el trabajo de Edmund Husserl y Jacques Derrida. Carspecken aborda en forma rápida las formas fáciles del pensamiento constructivista, alegando que lo que vemos está muy influenciado por lo que ya valoramos, y que la investigación crítica simplemente se consiente con los valores políticos «correctos». Por ejemplo, algunos constructivistas argumentan que todo lo que necesitan hacer los críticos es «sesgar» su trabajo en la dirección de la justicia social.

Esta forma de pensamiento constructivista no es viable, de acuerdo con Carspecken, porque simplemente es oculocéntrica; es decir, depende de la percepción visual para formar la base de su teoría. Más que apoyarse en metáforas perceptivas encontradas en los principales relatos etnográficos, la etnografía crítica, en contraste, debería hacer hincapié en las experiencias y estructuras comunicativas así como también en la tipificaciones culturales. Carspecken argumenta que la etnografía crítica necesita diferenciar entre las categorías ontológicas (por ejemplo, subjetivas, objetivas, normativas-evaluativas) en lugar de adoptar la postura de «múltiples realidades» defendida por muchos constructivistas. Adopta una postura de principios de que las orientaciones de valor de la investigación no deberían determinar los hallazgos de la investigación, en la medida en que esto sea posible. Más bien, los etnógrafos críticos deberían emplear una epistemología crítica; es decir, deberían sostener los principios epistemológicos que se aplican a todos los investigadores. Al enriquecer esta afirmación, Carspecken rehabilita la etnografía crítica de muchas de las percepciones erróneas de sus críticos que creen que ésta pasa por alto cuestiones de validez.

Para construir una epistemología crítica y social, los etnógrafos críticos deben entender los modos holísticos de la experiencia humana y su relación con las estructuras comunicativas. Las etapas preliminares de este proceso que Carspecken articula incluyen examinar el sesgo del investigador y descubrir las orientaciones del valor del investigador. Las siguientes etapas incluyen compilar el registro primario a través de la recolección de datos monológicos, análisis reconstructivos preliminares, generación de datos dialógicos, descubrir relaciones de los sistemas sociales y usar las relaciones de los sistemas para explicar los hallazgos. El trabajo de Anthony Giddens forma la base del enfoque de Carspecken de análisis de sistemas. Junto a los debates de cada una de las etapas complejas que desarrolla Carspecken, hay enfoques

muy bien articulados de la reconstrucción de la validez horizontal y vertical y horizontes pragmáticos de análisis. A fin de ayudar a vincular la teoría a la práctica, Carspecken usa datos de su estudio de un programa de la escuela primaria del centro de la ciudad de Houston cuyo fin es ayudar a los alumnos a aprender habilidades para manejar conflictos.

Otra característica impresionante es la exposición y el debate de Carspecken de los actos comunicativos, en especial su análisis del significado como encarnación y la comprensión como intersubjetiva, ni objetiva ni subjetiva. Carspecken trabaja desde una visión de intersubjetividad que combina a Hegel, Mead, Habermas y Taylor. Recomienda que los etnógrafos críticos registren con cuidado el lenguaje corporal porque el significado de una acción no está en el lenguaje; más bien está en la acción y en los estados corporales del actor. Desde el punto de vista de Carspecken, la subjetividad deriva de la intersubjetividad (como la objetividad) y la intersubjetividad supone la constitución dialógica del «cuerpo que siente». Por último, Carspecken hace hincapié en la importancia de las teorías sociales en el nivel macro, condiciones ambientales, formas socialmente estructuradas de satisfacer necesidades y deseos, efectos de los productos básicos culturales sobre los alumnos, explotación económica y condiciones políticas y culturales de acción. Gran parte de la inspiración de Carspecken para su enfoque de las afirmaciones de validez está tomada de la teoría de Habermas de la acción comunicativa. Carspecken interpreta a Habermas como captando las bases prelingüísticas del lenguaje y la intersubjetividad, volviendo el lenguaje secundario al concepto de intersubjetividad.

Sin embargo, Carspecken se aleja de una visión estricta de la acción habermasiana trayendo un modelo expresivo/de praxis apenas consistente con el trabajo de Charles Taylor. Si bien Habermas y Taylor con frecuencia critican sus respectivas posiciones, Carspecken los pone juntos de un modo convincente. El énfasis de Taylor en modos holísticos de comprender y la constitución del acto que emplea Carspecken hacen posible vincular la teoría de la racionalidad comunicativa con el trabajo en el significado encarnado y la base metafórica de la acción significativa. También proporciona un medio para sintetizar las ideas de Giddens acerca de relaciones de la parte/el todo, la estructura virtual y la constitución del acto con la racionalidad comunicativa. Ésta es otra forma en la que el trabajo de Carspecken difiere del de Habermas y, sin embargo, sigue siendo coherente con su teoría y el vínculo interno entre el significado y la validez.

## Innovaciones recientes en la etnografía crítica

Además de las brillantes apreciaciones de Carspecken sobre la etnografía basada en la crítica, el final de la década de 1990 presencié una proliferación de enfoques deconstructivos y reflexivos (este debate está basado en Trueba y McLaren [2000]). En su importante libro *Fictions of Feminist Ethnography* (1994), Kamala Visweswaran sostiene que la etnografía reflexiva, como la etnografía normativa, se basa en el «modo declarativo» de impartir conocimiento a un lector cuya identidad está afirmada en un discurso compartido.

La etnografía deconstructiva, en contraste, implementa el «modo interrogativo» a través de una constante postergación o una negación a explicar o interpretar. Dentro de la etnografía deconstructiva, se desalienta la identidad del lector con un sujeto unificado de enunciación. Mientras que la etnografía reflexiva sostiene que el etnógrafo no está separado del objeto de investigación, el etnógrafo, aun así, es considerado un sujeto unificado de conocimiento que puede hacer esfuerzos hermenéuticos para establecer la identificación entre el observador y lo observado (como en las tradiciones interpretativas humanistas). La etnografía deconstructiva, en contraste, muchas veces interrumpe dicha identificación a favor de articular una subjetividad fracturada, desestabilizada, múltiplemente posicionada (como en las tradiciones interpretativas posmodernistas). Mientras que la etnografía reflexiva cuestiona su propia autoridad, la etnografía deconstructiva pierde su autoridad.

Ambos enfoques a la etnografía crítica pueden usarse para descubrir la autoridad eurocéntrica persistente empleada por etnógrafos en el estudio de poblaciones latinas. El objetivo de estos dos enfoques es de naturaleza crítica: es decir, liberar al objeto de análisis de la tiranía de las categorías fijas, incontestables, y replantear la subjetividad misma como una participación narrativa permanentemente abierta, siempre parcial, comprensible con el texto y el contexto. Dicho enfoque puede ayudar al etnógrafo a advertir sobre las descripciones dañinas propagadas por observadores anglos acerca de los inmigrantes mexicanos. Como destaca Ruth Behar (1993), en los relatos clásicos etnográficos sociológicos y etnográficos de la familia mexicana y mexicana estadounidense, los estereotipos similares a aquellos que rodean a la familia negra perpetuaron imágenes del marido autoritario, demasiado interesado en el sexo y machista, y la esposa mansa y sumisa rodeada de niños que adoran a su madre buena y sufriente. Estos estereotipos han recibido fuertes críticas en los últimos años, en particular, críticas chicanas, que han tratado de ir más allá de las diversas «teorías de la deficiencia» que siguen marcando el debate de la vida familiar afroamericana y latina (pág. 276).

El concepto de cultura desarrollado por etnógrafos críticos en general desentraña la cultura como un circuito complejo de producción que incluye muchos grupos de actividades que se reinician de modo dialéctico y se guían mutuamente, tales como las rutinas, rituales, condiciones de acción, sistemas de inteligibilidad y creación de significado, convenciones de interpretación, relaciones de sistemas y condiciones externas e internas al actor social (Carspecken, 1996). En su estudio etnográfico *A Space on the Side of the Road* (1996), Kathleen Stewart en forma coherente ilustra el carácter ambivalente de la cultura, así como también su fluidez y su multiplicidad incomprensible, cuando observa:

La cultura, vista a través de sus formas y medios de mediación productivos, no es, entonces, reducible a un cuerpo fijo de valores y creencias sociales o un precipitante directo de experiencia vivida en el mundo, sino que crece en un espacio al lado del camino donde las historias ponderadas con sociabilidad adquieren vida propia. La «vemos... sólo construyendo narrativas de múltiples capas de lo poético en la vida cotidiana de las cosas. La representamos sólo vagando de un género escrito a otro: romántico, realista, histórico, fantástico, sociológico, surrealista. No existe una solución final textual, una forma de resolver lo dialógico del intérprete/lo interpretado o sujeto/objeto a través de esfuerzos de «ubicarse» en el texto, o de representar «la experiencia del trabajo de campo» o de reunir las voces del otro como si pudieran hablar por sí mismas (pág. 210).

De acuerdo con E. San Juan (1996), una comprensión renovada de la cultura –tanto discursiva como material– se convierte en el punto central de cualquier política emancipatoria. San Juan escribe que la idea de cultura como procesos y prácticas sociales por completo basados en relaciones sociales materiales –en los sistemas de mantenimiento (economía), decisión (política), aprendizaje y comunicación (cultura) y generación y nutrición (campo de la reproducción social)– debe ser el principio básico, o paradigma si se quiere, de cualquier enfoque progresivo y emancipatorio (pág. 177; Gresson, 1995). Al rechazar la caracterización de los antropólogos como «adaptacionistas» (por ejemplo, Marvin Harris) o «ideacionalistas» (por ejemplo, cognitivistas, estructuralistas seguidores de Lévi-Strauss, simbolistas schneiderianos, intepretivistas geertzianos), E. Valentine Daniel observa en su reciente etnografía *Charred Lullabies: Chapters in an Anthropology of Violence* (1996) que la cultura «ya no es algo que hay que descubrir, describir y explicar, sino más bien algo en donde el etnógrafo, como intérprete, entra» (pág. 198). En otras palabras, la cultura es cocreada por el antropólogo y el informante a través de la conversación. Sin embargo, incluso esta conceptualización semiótica de la cultura no ca-

rece de problemas. Como nota el propio Daniel, aunque uno se considere un «procesualista que coconstruye la cultura» en contraste con un «esencialista que encuentra la cultura», uno tiene que reconocer que está trabajando dentro de una tradición logocéntrica que, en mayor o menor medida, privilegia las palabras por sobre las acciones.

La etnografía crítica se ha beneficiado con esta nueva comprensión de la cultura y con las nuevas posibilidades híbridas para la crítica cultural que se han abierto gracias al desdibujamiento y la mezcla actuales de los géneros disciplinarios, aquellos que enfatizan la experiencia, la subjetividad, la reflexividad y la comprensión dialógica. La ventaja de tales perspectivas es que la vida social no se considera preontológicamente disponible para que el investigador la estudie. También se desprende que no existe una perspectiva no manchada por la ideología a partir de la cual estudiar la vida social de un modo antisépticamente objetivo. Lo que es importante observar aquí es el acento puesto en la ubicación ideológica de cualquier relato descriptivo o socioanalítico de la vida social. Los etnógrafos críticos tales como John y Jean Comaroff (1992) han hecho contribuciones significativas a nuestra comprensión de las formas en las que el poder está implicado en la cultura: lleva a prácticas de dominación y explotación que se han naturalizado en la vida social cotidiana. Según Comaroff y Comaroff, la hegemonía se refiere a «ese orden de signos y prácticas, relaciones y distinciones, imágenes y epistemologías –obtenido de un campo cultural históricamente situado– que llega a darse por sentado como la forma natural y recibida del mundo y todo lo que en él habita» (pág. 23). Estos discursos y prácticas axiomáticos y, sin embargo, inefables, que se supone que son compartidos, se vuelven «ideológicos» precisamente cuando sus contradicciones internas se revelan, se descubren y se consideran arbitrarias y negociables. La ideología, entonces, se refiere a una visión del mundo muy articulada, una narrativa maestra, un régimen discursivo, o un esquema de organización para la producción simbólica colectiva. La ideología dominante es la expresión del grupo social dominante.

Siguiendo esta línea de argumento, la hegemonía «no es negociable y, por tanto, está más allá de un debate directo», mientras que la ideología «es más susceptible de ser percibida como una cuestión de opinión e interés hostiles y, por tanto, está abierta a disputa» (Comaroff y Comaroff, 1992, pág. 24). Las ideologías se vuelven expresiones de grupos específicos, mientras que la hegemonía se refiere a convenciones y constructos que son compartidos y naturalizados a través de una comunidad política. La hegemonía opera por medio de silencios y por medio de la repetición al naturalizar la visión del mundo dominante. También pueden existir ideologías opuestas entre grupos subordinados o subalternos –ya sea que estén bien formados o mal

articulados— que se liberan de la hegemonía. De esta manera, la hegemonía nunca es total ni completa; siempre es porosa.

## **Investigación crítica, 11/9 y el esfuerzo de hallar el sentido al imperio estadounidense en el siglo XXI**

El poder dominante de estas dinámicas económicas ha sido reforzado por las movidas militares de los Estados Unidos posteriores al 11 de septiembre de 2001. Los investigadores críticos no pueden escapar a las profundas implicaciones de estas cuestiones geopolíticas, económicas, sociales, culturales y epistemológicas para el futuro de la producción y la distribución de conocimiento. Una criticalidad en evolución es agudamente consciente de estas dinámicas del poder y de la forma en que se encastran en todas las dimensiones de las cuestiones que aquí se examinan. En este contexto, es esencial que los investigadores críticos trabajen para exponer estas dinámicas perturbadoras al público académico y al público en general. En muchas maneras, el 11 de septiembre fue un golpe profundo para millones de estadounidenses que reciben sus noticias y visiones del mundo de los medios de difusión de la corriente principal, pertenecientes a corporaciones, y su entendimiento de las relaciones internacionales estadounidenses de lo que se enseña en la mayoría de las escuelas secundarias y en muchas facultades y universidades. Estos individuos aparecen a menudo en programas de entrevistas en radio y televisión expresando su creencia de que los Estados Unidos son una nación amada en todo el mundo porque es más rica, más moral y más magnánima que otras. En esta disposición mental, quienes se oponen a los Estados Unidos detestan su libertad por razones que nunca llegan a especificar. Estos estadounidenses, principales víctimas de una educación errónea, producida por un gobierno corporativo de derecha (Kincheloe y Steinberg, 2004), no fueron informados por sus fuentes de noticias acerca de las sociedades que fueron socavadas por las operaciones militares encubiertas y las políticas económicas de los Estados Unidos (Parenti, 2002). Muchos no creen, por ejemplo, la descripción de los efectos humanos de las sanciones estadounidenses sobre Irak entre la primera y la segunda guerra del Golfo. En efecto, las actividades perjudiciales del imperio estadounidense son invisibles para muchos de los súbditos del imperio de los Estados Unidos mismos.

La complejidad de la relación entre Occidente (los Estados Unidos en particular) y el mundo islámico exige que seamos muy cuidadosos al exponer nuestro argumento acerca de esta pedagogía cultural, esta educación errónea. Las actividades del imperio estadounidense

no han sido las únicas fuerzas en funcionamiento para crear un extremismo islamista que desafía con violencia la sagrada enseñanza de la religión. Sin embargo, las faltas de los Estados Unidos han desempeñado una importante función en el proceso. Una nueva orientación crítica hacia la producción de conocimiento y la investigación basada en una apreciación de la diferencia puede ayudar a los Estados Unidos a compensar parte de su pasado y presentar políticas para el diverso mundo islámico. Si bien estas políticas han sido invisibles para muchos estadounidenses, son visibles para el resto del mundo, el mundo islámico en particular. Haciendo caso omiso de la *historia* del imperio, Kenneth Weinstein (2002) escribe *September 11: What Our Children Need to Know* de la Fundación Thomas B. Fordham (2002) que la Izquierda «admite» que existen diferencias entre las culturas, pero paradójicamente minimiza su base violenta a través del relativismo y el multiculturalismo. Ve la diversidad cultural y las diferencias nacionales como cuestiones de gusto y argumenta que el peor delito de todos es la sentenciosidad. Weinstein concluye este párrafo argumentando que los estadounidenses son demasiado agradables y, como tales, son ingenuos ante las amenazas de muchos grupos en todo el mundo.

*September 11: What Our Children Need to Know* (2002), de la Fundación Fordham es la epístola del educador de derecha Chester Finn a la nación acerca de la incompetencia de los educadores de los Estados Unidos. La lista de contribuyentes del informe es un quién es quién virtual de los teóricos del imperio estadounidense del siglo XXI, incluida la esposa del vicepresidente Dick Cheney, Lynne Cheney, y también William Bennett. Los investigadores críticos deberían ser conscientes de la política del conocimiento que opera en este descrédito bien financiado de educadores prudentes. Como dice Finn, tuvo que actuar porque la clase educativa estaba mostrando mucho «disparate». Lo que Finn describe como disparate puede interpretarse como los académicos tratando de ofrecer una perspectiva de la larga historia de las relaciones entre Occidente y el Islam. El uso de Finn de «mucho» en relación con este «disparate» es una crasa exageración. La mayoría del material publicado acerca del 11 de septiembre para los educadores eran sólo súplicas inocuas para ayudar a los niños a tratar la ansiedad producida por los ataques. En los primeros dos años después de los trágicos acontecimientos del 11 de septiembre, apareció muy poco material para los colegios primario y secundario dedicado a historiar o contextualizar el mundo islámico y su relación con Occidente.

Kenneth Weinstein y muchos otros autores de Fordham establecen una clásica falacia en este contexto. La izquierda que ellos retratan equipara la diferencia con un relativismo moral que es incapaz de condenar las actividades inhumanas de grupos particulares. En *September 11: What Our Children Need to Know* está implícita la no-

ción de que esta izquierda estadounidense ficticia no condena a Al-Qaeda y sus crímenes contra la humanidad. Es el tipo de distorsión que equipara la oposición a la segunda guerra del Golfo con el apoyo al régimen iraquí de Saddam Hussein. ¿Cómo pueden estos rebeldes oponerse a los Estados Unidos?, se preguntan los autores de Fordham. Sus Estados Unidos son un nuevo imperio que niega constantemente sus dimensiones imperiales. El nuevo imperio no es como los imperios de las eras históricas anteriores que se jactaban en forma abierta de la conquista y de la toma de colonias. El siglo XXI es la era del imperio posmoderno que habla de su deber moral de liberar naciones de forma altruista y de devolver el poder al pueblo. Los líderes de los imperios hablan de mercados libres, de los derechos del pueblo, y de la teoría dominó de la democracia. El nuevo imperio estadounidense emplea a las personas dedicadas a las relaciones públicas para retratarlo como el proveedor de libertad en el mundo. Cuando sus actos de liberación y restauración de la democracia despiertan protestas y represalias, sus líderes expresan conmoción e incredulidad de que tales acciones benévolas puedan suscitar tales respuestas «irracionales».

En el capítulo de Joe Kincheloe sobre Irán en *The Miseducation of the West: Constructing Islam* (2004), el autor explora la incapacidad de los líderes estadounidenses de comprender el impacto de la construcción del imperio en el Golfo Pérsico en las psiques de aquellos que se ven personalmente afectados por dichas actividades. Por cierto, el pueblo estadounidense no sabía de las operaciones encubiertas de los Estados Unidos que derrocaron el Gobierno de Irán elegido en forma democrática para que se pudiera instalar un régimen totalitario más comprensivo con las necesidades crasas del imperio estadounidense. Los ciudadanos de Irán y otros pueblos del mundo musulmán, sin embargo, eran muy conscientes de esta acción imperial y del desprecio hacia los musulmanes que ello implicaba. Cuando se lo combinó con una plétora de otras iniciativas políticas, militares y económicas estadounidenses en la región, su opinión de los Estados Unidos fue menos que positiva. En el caso de Irak en la segunda guerra del Golfo, los líderes estadounidenses simplemente hicieron caso omiso de las opiniones de las naciones del mundo, del mundo musulmán en particular, cuando expresaron su oposición a la invasión estadounidense. La historia se borró cuando Saddam Hussein fue visto en un contexto psicológico como un demente. Las referencias a las épocas en que los Estados Unidos apoyaban al demente fueron borradas de la memoria. El imperio, por tanto, pudo hacer lo que quiso, independientemente de su impacto en el pueblo iraquí o de las percepciones de los otros (otros irracionales) de todo el mundo. Una ingenuidad epistemológica –la creencia de que las formas estadounidenses dominantes de verse a sí mismos y al mundo son racionales

y objetivas y de que las perspectivas diferentes son irracionales— penetran la información oficial del impero (Abukhattala, 2004; Kellner, 2004; Proglor, 2004; Steinberg, 2004). Tal como expresó John Agresto (2002) en el informe Fordham:

No resulta muy útil comprender otras culturas y perspectivas y no comprender nuestro propio país y lo que ha intentado lograr. ¿Qué es lo que ha traído a decenas de millones de inmigrantes a los Estados Unidos, no para bombardearla, sino para mejorar su futuro y el propio? ¿Qué hay acerca de la promesa de libertad y tratamiento igualitario, de trabajo que lo beneficia a uno y al vecino, de un campo abierto para su empresa, ambición, decisión y valor? *Traten de mirar los Estados Unidos no a través de la lente de vuestra propia ideología o preferencia política, sino como es en realidad.* Traten, quizá, de ver a los Estados Unidos como lo ven la mayoría de los estadounidenses. Ése puede ser un buen antídoto contra la presunción y la arrogancia académica [el énfasis es nuestro].

Al estudiar el modo de mirar y de enseñar acerca de los Estados Unidos que tiene la Fundación Fordham, con sus borraduras de la historia desplegadas en nombre de un llamado a enseñar historia, nos sentimos molestos. Cuando ello se combina con un análisis de las presentaciones de los medios sobre la guerra de la nación contra el terrorismo y la segunda guerra del Golfo en Irak, alcanzamos ciertas percepciones aleccionadoras sobre el futuro de los Estados Unidos. La incapacidad o la negativa de muchos estadounidenses, en especial de aquellos en el poder, de ver las actividades problemáticas del imperio «invisible» no auguran la paz en el mundo en los próximos años. La manera en que el conocimiento se produce y se transmite en los Estados Unidos a través de medios de difusión corporativizados y un sistema educativo cada vez más corporativizado/privatizado es una de las principales cuestiones políticas de nuestro tiempo. Sin embargo, en la mayoría de las conversaciones políticas y educativas aún no están ni siquiera en el radar. Una tarea esencial de los investigadores científicos debe implicar la inclusión de estas políticas de conocimiento en la agenda pública. La educación del poder y la preocupación con el cambio social delineado en nuestro debate de la investigación teórica crítica nunca han sido más importantes para el mundo.

## Referencias bibliográficas

Abdullah, J. y Stringer, E. (1999). «Indigenous knowledge, indigenous learning, indigenous research», en L. Semali y J. L. Kincheloe

(comps.), *What Is Indigenous Knowledge? Voices from the Academy*, Bristol (Pensilvania), Falmer.

Abercrombie, N. (1994). «Authority and consumer society», en R. Keat, N. Whiteley y N. Abercrombie (comps.), *The Authority of the Consumer*, Nueva York, Routledge.

Abukhattala, I. (2004). «The new bogeyman under the bed: Image formation of Islam in the western school curriculum and media», en J. L. Kincheloe y S. R. Steinberg (comps.), *The Miseducation of the West: Constructing Islam*, Nueva York, Greenwood.

Agger, B. (1992). *The Discourse of Domination: From the Frankfurt School to Postmodernism*, Evanston (Illinois), Northwestern University Press.

Agger, B. (1998). *Critical Social Theories: An Introduction*, Boulder (Colorado), Westview.

Agresto, J. (2002). «Lessons of the Preamble», en Thomas B. Fordham Foundation, *September 11: What Our Children Need to Know*, extraído de [www.edexcellence.net/institute/publication/publication.cfm?id=65#743](http://www.edexcellence.net/institute/publication/publication.cfm?id=65#743).

Alfino, M., Caputo, J. y Wynyard, R. (comps.) (1998). *McDonaldization Revisited: Critical Essays on Consumer and Culture*, Westport (Connecticut), Praeger.

Allison, C. (1998). «Okie narratives: Agency and whiteness», en J. L. Kincheloe, S. R. Steinberg, N. M. Rodriguez y R. E. Chennault (comps.), *White Reign: Deploying Whiteness in America*, Nueva York, St. Martins.

Andersen, G. (1989). «Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions», *Review of Educational Research*, 59, págs. 249-270.

Apple, M. (1996). *Cultural Politics and Education*, Nueva York, Teachers College Press.

Aronowitz, S. y DiFazio, W. (1994). *The Jobless Future*, Mineápolis, University of Minnesota Press.

Aronowitz, S. y Giroux, H. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, Mineápolis, University of Minnesota Press.

- Ashcroft, B., Griffiths, G. y Tiffin, H. (comps.) (1995). *The Post-Colonial Studies Reader*, Nueva York, Routledge.
- Bauman, Z. (1995). *Life in Fragments: Essays in Postmodern Morality*, Cambridge (Massachusetts), Blackwell.
- Beck-Gernsheim, E., Butler, J. y Puigvert, L. (2003). *Women and Social Transformation*, Nueva York, Peter Lang.
- Behar, R. (1993). *Translated Woman: Crossing the Border with Esperanza's Story*, Boston, Beacon.
- Behar, R. y Gordon, D. A. (comps.) (1995). *Women Writing Culture*, Berkeley, University of California Press.
- Bello, W. (2003). «The crisis of the globalist project and the new economics of George W. Bush», *New Labor Forum*, extraído de [www.globalpolicy.org/globaliz/econ/2003/0710bello.htm](http://www.globalpolicy.org/globaliz/econ/2003/0710bello.htm).
- Bensaid, D. (2002). *Marx for Our Times: Adventures and Misadventures of a Critique*, Londres, Verso, traducción de G. Elliot.
- Berger, A. A. (1995). *Cultural Criticism: A Primer of Key Concepts*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Berry, K. (1998). «Nurturing the imagination of resistance: Young adults as creators of knowledge», en J. L. Kincheloe y S. R. Steinberg (comps.), *Unauthorized Methods: Strategies for Critical Teaching*, Nueva York, Routledge.
- Bersani, L. (1995). «Loving men», en M. Berger, B. Wallis y S. Watson (comps.), *Constructing Masculinity*, Nueva York, Routledge.
- Blades, D. (1997). *Procedures of Power and Curriculum Change: Foucault and the Quest for Possibilities in Science Education*, Nueva York, Peter Lang.
- Blommaert, J. (1997). *Workshopping: Notes on Professional Vision in Discourse*, extraído de [http://africana\\_rug.ac.be/texts/research-publications/publications\\_on-line/workshopping.htm](http://africana_rug.ac.be/texts/research-publications/publications_on-line/workshopping.htm).
- Boon, J. A. (1982). *Other Tribes, Other Scribes: Symbolic Anthropology in the Comparative Study of Cultures, Histories, Religions, and Texts*, Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press.

- Bourdieu, P. y Wacquaet, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*, Chicago, University of Chicago Press.
- Brents, B. y Monson, M. (1998). «Whitewashing the strip: The construction of whiteness in Las Vegas», en J. L. Kincheloe, S. R. Steinberg, N. M. Rodriguez y R. E. Chennault (comps.), *White Reign: Deploying Whiteness in America*, Nueva York, St. Martin's.
- Bresler, L. y Ardichvili, A. (comps.) (2002). *Research in International Education: Experience, Theory, and Practice*, Nueva York, Peter Lang.
- Britzman, D. (1991). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*, Albany, State University of New York Press.
- Britzman, D. (1995). «What is this thing called love?», *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 1, págs. 65-93.
- Brock-Utne, B. (1996). «Reliability and validity in qualitative research within Africa», *International Review of Education*, 42, págs. 605-621.
- Brosio, R. (1994). *The Radical Democratic Critique of Capitalist Education*, Nueva York, Peter Lang.
- Burbules, N. y Beck, R. (1999). «Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits», en T. Popkewitz y L. Fendler (comps.), *Critical Theories in Education*, Nueva York, Routledge.
- Butler, M. (1998). «Negotiating place: The importance of children's realities», en S. R. Steinberg y J. L. Kincheloe (comps.), *Students as Researchers: Creating Classrooms that Matter*, Londres, Taylor & Francis.
- Cannella, G. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution*, Nueva York, Peter Lang.
- Carlson, D. (1997). *Teachers in Crisis*, Nueva York, Routledge.
- Carlson, D. y Apple, M. (comps.) (1998). *Power / Knowledge / Pedagogy: The Meaning of Democratic Education in Unsettling Times*, Boulder (Colorado), Westview.
- Carspecken, P. F. (1993). *Power, Truth, and Method: Outline for a Critical Methodology*, Indiana University, manuscrito inédito.

- Carspecken, P. F. (1996). *Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical and Practical Guide*, Nueva York, Routledge.
- Carspecken, P. F. (1999). *Four Scenes for Posing the Question of Meaning and Other Essays in Critical Philosophy and Critical Methodology*, Nueva York, Peter Lang.
- Carter, R. (2003). «Visual literacy: Critical thinking with the visual image», en D. Weil y J. Kincheloe (comps.), *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers*, Westport (Connecticut), Greenwood.
- Carter, V. (1998). «Computer-assisted racism: Toward an understanding of cyber-whiteness», en J. L. Kincheloe, S. R. Steinberg, N. M. Rodriguez y R. E. Chennault (comps.), *White Reign: Deploying Whiteness in America*, Nueva York, St. Martin's.
- Cary, R. (1996). «I.Q. as commodity: The "new" economics of intelligence», en J. L. Kincheloe, S. R. Steinberg y A. D. Gresson III (comps.), *Measured Lies: The Bell Curve Examined*, Nueva York, St. Martin's.
- Cary, R. (2003). «Art and aesthetics», en D. Weil y J. Kincheloe (comps.), *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers*, Westport (Connecticut), Greenwood.
- Chomsky, N. (11 de agosto de 2003). «Preventive war "the supreme crime"», *Znet*, extraído de [www.zmag.org/content/showarticle.cfm?SectionID=40&ItemID=4030](http://www.zmag.org/content/showarticle.cfm?SectionID=40&ItemID=4030).
- Christian-Smith, L. y Keelor, K. S. (1999). *Everyday Knowledge and Women of the Academy: Uncommon Truths*, Boulder (Colorado), Westview.
- Clark, L. (2002). «*Critical Theory and Constructivism. Theory and Methods for the Teens and the New Media @ Home Project*», extraído de [www.colorado.edu/journalism/mcm/qmr-crit-theory.htm](http://www.colorado.edu/journalism/mcm/qmr-crit-theory.htm).
- Clatterbaugh, K. (1997). *Contemporary Perspectives on Masculinity: Men, Women, and Politics in Modern Society*, Boulder (Colorado), Westview.
- Clifford, J. (1992). «Traveling cultures», en L. Grossberg, C. Nelson y P. A. Treichler (comps.), *Cultural Studies*, Nueva York, Routledge.

- Clough, P. T. (1992). *The End(s) of Ethnography: From Realism to Social Criticism*, Newbury Park (California), Sage.
- Clough, P. T. (1994). *Feminist Thought: Desire, Power and Academic Discourse*, Cambridge (Massachusetts), Blackwell.
- Clough, P. T. (1998). *The End(s) of Ethnography: From Realism to Social Criticism*, Nueva York, Peter Lang, 2ª edición.
- Coben, D. (1998). *Radical Heroes: Gramsci, Freire and the Politics of Adult Education*, Nueva York, Garland.
- Collins, J. (1995). *Architectures of Excess: Cultural Life in the Information Age*, Nueva York, Routledge.
- Comaroff, J. y Comaroff, J. (1992). *Ethnography and the Historical Imagination*, Boulder (Colorado), Westview.
- Connor, S. (1992). *Theory and Cultural Value*, Cambridge (Massachusetts), Blackwell.
- Cooper, D. (1994). «Productive, relational, and everywhere? Conceptualizing power and resistance within Foucauldian feminism», *Sociology*, 28, págs. 435-454.
- Corrigan, P. (1979). *Schooling the Smash Street Kids*, Londres, Macmillan.
- Crapanzano, V. (1990). «Afterword», en M. Manganaro (comp.), *Modernist Anthropology: From Fieldwork to Text*, Princeton (Nueva Jersey), Princeton University Press.
- Dahlbom, B. (1998). «Going to the future», extraído de <http://www.viktoria.infomatik.gu.se/~max/bo/papers.html>.
- Daniel, E. V. (1996). *Charred Lullabies: Chapters in an Anthropology of Violence*, Princeton (Nueva Jersey), Princeton University Press.
- Darder, A. y Torres, R. (2004). *After Race: Racism after Multiculturalism*, Nueva York, New York University Press.
- DeLissovoy, N. y McLaren, P. (2003). «Educational “accountability” and the violence of capital: A Marxian reading», *Journal of Education Policy*, 18, págs. 131-143.

- Deetz, S. A. (mayo de 1993). «Corporations, the media, industry, and society: Ethical imperatives and responsibilities», trabajo presentado en la reunión anual de la International Communication Association, Washington DC.
- Dei, G., Karumanchery, L. y Karumanchery-Luik, N. (2004). *Playing the Race Card: Exposing White Power and Privilege*, Nueva York, Peter Lang.
- Denzin, N. K. (1994). «The art and politics of interpretation», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Denzin, N. K. (2003). *Performative Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2000). «Introduction: The discipline and practice of qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición.
- DeVault, M. (1996). «Talking back to sociology: Distinctive contributions of feminist methodology», *Annual Review of Sociology*, 22, págs. 29-50.
- Douglas, S. (1994). *Where the Girls are: Growing up Female in the Mass Media*, Nueva York, Times Books.
- Drummond, L. (1996). *American Dreamtime: A Cultural Analysis of Popular Movies and their Implications for a Science of Humanity*, Lanham (Maryland), Littlefield Adams.
- Fehr, D. (1993). *Dogs Playing Cards: Powerbrokers of Prejudice in Education, Art, and Culture*, Nueva York, Peter Lang.
- Fenwick, T. (2000). «Experiential learning in adult education: A comparative framework», extraído de [www.ualberta.ca/~tfenwick/ext/aeq.htm](http://www.ualberta.ca/~tfenwick/ext/aeq.htm).
- Ferguson, M. y Golding, P. (comps.) (1997). *Cultural Studies in Question*, Londres, Sage.
- Finders, M. (1997). *Just Girls: Hidden Literacies and Life in Junior High*, Nueva York, Teachers College Press.

- Fine, M., Powell, L. C., Weis, L. y Wong, L. M. (comps.) (1997). *Off White: Readings on Race, Power and Society*, Nueva York, Routledge.
- Fiske, J. (1993). *Power Works, Power Plays*, Nueva York, Verso.
- Flecha, R., Gomez, J. y Puigvert, L. (comps.) (2003). *Contemporary Sociological Theory*, Nueva York, Peter Lang.
- Flossner, G. y Otto, H. (comps.) (1998). *Towards More Democracy in Social Services: Models of Culture and Welfare*, Nueva York, de Gruyter.
- Fordham Foundation (2002). *September 11: What Our Children Need to Know*, extraído de [www.edexcellence.net/institute/publication/publication.cfm?id=65](http://www.edexcellence.net/institute/publication/publication.cfm?id=65).
- Foster, R. (1997). «Addressing epistemologic and practical issues in multimethod research: A procedure for conceptual triangulation», *Advances in Nursing Education*, 20 (2), págs. 1-12.
- Frankenberg, R. (1993). *White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- Franz, C. y Stewart, A. (comps.) (1994). *Women Creating Lives*, Boulder (Colorado), Westview.
- Freire, A. M. A. (2000). «Foreword» en P. McLaren, *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*, Boulder (Colorado), Rowman and Littlefield.
- Freire, A. M. A. (2001). *Chronicles of Love: My Life with Paulo Freire*, Nueva York, Peter Lang.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York, Herder and Herder. [Hay traducción en castellano: *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1999.]
- Freire, P. (1972). «Research methods», Dar-es-Salaam, Tanzania, trabajo presentado en un seminario sobre Estudios para la Educación de Adultos.
- Freire, P. (1978). *Education for Critical Consciousness*, Nueva York, Seabury.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*, South Hadley (Massachusetts), Bergin & Garvey.

- Friedman, S. (1998). «(Inter)disciplinarity and the question of the women's studies Ph. D», *Feminist Studies*, 24 (2), págs.301-326.
- Fuchs, M. (1993). «The reversal of the ethnological perspective: Attempts at objectifying one's own cultural horizon. Dumont, Foucault, Bourdieu?», *Thesis Eleven*, 34, págs. 104-125.
- Gabbard, D. (1995). «NAFTA, GATT, and Goals 2000: Reading the political culture of post-industrial America», *Taboo: The Journal of Culture and Educations*, 2, págs.184-199.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and Method*, Nueva York, Crossroad, 2ª edición revisada, compilación y traducción de J. Weinsheimer y D. G. Marshall.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*, Albany, State University of New York Press.
- Garnham, N. (1997). «Political economy and the practice of cultural studies», en M. Ferguson y P. Golding (comps.), *Cultural Studies in Question*, Londres, Sage.
- Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, Londres, Taylor & Francis, 2ª edición.
- Gee, J., Hull, G. y Lankshear, C. (1996). *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*, Boulder (Colorado), Westview.
- Gibson, R. (1986). *Critical Theory and Education*, Londres, Hodder & Stoughton.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, South Hadley (Massachusetts), Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1988). «Critical theory and the politics of culture and voice: Rethinking the discourse of educational research», en R. Sherman y R. Webb (comps.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, Nueva York, Falmer.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, Nueva York, Routledge.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*, Boulder (Colorado), Westview.

- Giroux, H. (2003). *The Abandoned Generation: Democracy beyond the Culture of Fear*, Nueva York, Palgrave.
- Goldie, T. (1995). «The representation of the indigene», en B. Ashcroft, G. Griffiths y H. Tiffin (comps.), *The Post-Colonial Studies Reader*, Nueva York, Routledge.
- Goodson, I. (1997). *The Changing Curriculum: Studies in Social Construction*, Nueva York, Peter Lang.
- Gresson, A. (1995). *The Recovery of Race in America*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- Griffin, C. (1985). *Typical Girls? Young Women from School to the Job Market*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Grinberg, J. (2003). «Only the facts?», en D. Weil y J. L. Kincheloe (comps.), *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers*, Westport (Connecticut), Greenwood.
- Grondin, J. (1994). *Introduction to Philosophical Hermeneutics*, New Haven (Connecticut), Yale University Press, traducción de J. Weinsheimer.
- Gross, A. y Keith, W. (comps.) (1997). *Rhetorical Hermeneutics: Invention and Interpretation in the Age of Science*, Albany, State University of New York Press.
- Grossberg, L. (1995). «What's in a name (one more time)?», *Taboo: The journal of Culture and Education*, 1, págs. 1-37.
- Grossberg, L. (1997). *Bringing it All back Home: Essays on Cultural Studies*, Durham (Carolina del Norte) Duke University Press.
- Hall, S. y du Gay, P. (comps.) (1996). *Questions of Cultural Identity*, Londres, Sage.
- Harper, D. (1987). *Working Knowledge: Skill and Community in a Small Shop*, Chicago, University of Chicago Press.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture: The Meaning of Style*, Londres, Methuen.
- Hedley, M. (1994). «The presentation of gendered conflict in popular movies: Affective stereotypes, cultural sentiments, and men's motivation», *Sex Roles*, 31, págs. 721-740.

- Hinchey, P. (1998). *Finding Freedom in the Classroom: A Practical Introduction to Critical Theory*, Nueva York, Peter Lang.
- Horkheimer, M. (1972). *Critical Theory*, Nueva York, Seabury.
- Horn, R. (2000). *Teacher Talk: A Post-Formal Inquiry into Educational Change*, Nueva York, Peter Lang.
- Howell, S. (1998). «The learning organization: Reproduction of whiteness», en J. L. Kincheloe, S. R. Steinberg, N. M. Rodriguez y R. E. Chennault (comps.), *White Reign: Deploying Whiteness in America*, Nueva York, St. Martin's.
- Humphries, B. (1997). «From critical thought to emancipatory action: Contradictory research goals?», *Sociological Research Online*, 2 (1), extraído de [www.socresonline.org.uk/socresonline/2/1/3.html](http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/1/3.html).
- Ilyenkov, E. V. (1977). *Dialectical Logic: Essays on its History and Theory*, Moscú, Progress.
- Ilyenkov, E. V. (1982a). *The Dialectics of the Abstract and the Concrete in Marx's Capital*, Moscú, Progress, traducción de S. Syrovatkin.
- Ilyenkov, E. V. (1982b). *Leninist Dialectics and the Metaphysics of Positivism*, Londres, New Park Publications.
- Jackson, S. y Russo, A. (2002). *Talking back and Acting out: Women Negotiating the Media across Cultures*, Nueva York, Peter Lang.
- Jardine, D. (1998). *To Dwell with a Boundless Heart: Essays in Curriculum Theory, Hermeneutics, and the Ecological Imagination*, Nueva York, Peter Lang.
- Johnson, C. (1996). «Does capitalism really need patriarchy? Some old issues reconsidered», *Women's Studies International Forum*, 19, págs. 193-202.
- Joyrich, L. (1996). *Reviewing Reception: Television, Gender, and Post-modern Culture*, Bloomington, Indiana University Press.
- Kellner, D. (1995). *Media Culture: Cultural Studies, Identity, and Politics between the Modern and the Postmodern*, Nueva York, Routledge.
- Kellner, D. (2004). «September 11, terror war, and blow-back», en J. L.

Kincheloe y S. R. Steinberg (comps.), *The Miseducation of the West: Constructing Islam*, Nueva York, Greenwood.

Kellogg, D. (1998). «Exploring critical distance in science education: Students researching the implications of technological embeddedness», en S. R. Steinberg y J. L. Kincheloe (comps.), *Students as Researchers: Creating Classrooms that Matter*, Londres, Falmer.

Kelly, L. (1996). «When does the speaking profit us? Reflection on the challenges of developing feminist perspectives on abuse and violence by women», en M. Hester, L. Kelly y J. Radford (comps.), *Women, Violence, and Male Power*, Bristol (Pensilvania), Open University Press.

Kincheloe, J. L. (1991). *Teachers as Researchers: Qualitative Paths to Empowerment*, Londres, Falmer.

Kincheloe, J. L. (1993). *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking: Mapping the Postmodern*, Granby (Massachusetts), Bergin & Garvey.

Kincheloe, J. L. (1995). *Toil and Trouble: Good Work, Smart Workers, and the Integration of Academic and Vocational Education*, Nueva York, Peter Lang.

Kincheloe, J. L. (1998). «Critical research in science education», en B. Fraser y K. Tobin (comps.), *International Handbook of Science Education*, vol. 2, Boston, Kluwer.

Kincheloe, J. L. (1999). *How do We Tell the Workers? The Socioeconomic Foundations of Work and Vocational Education*, Boulder (Colorado), Westview.

Kincheloe, J. (2001a). «Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research», *Qualitative Inquiry*, 7 (6), págs. 679-692.

Kincheloe, J. (2001b). *Getting beyond the Facts: Teaching Social Studies/Social Sciences in the Twenty-First Century*, Nueva York, Peter Lang, 2ª edición.

Kincheloe, J. L. (2002). *The Sign of the Burger: McDonald's and the Culture of Power*, Filadelfia, Temple University Press.

Kincheloe, J. (2003a). «Critical ontology: Visions of selfhood and cur-

- riculum», *JCT: Journal of Curriculum Theorizing*, 19 (1), págs. 47-64.
- Kincheloe, J. (2003b). «Into the great wide open: Introducing critical thinking», en D. Weil y J. Kincheloe (comps.), *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers*, Westport (Connecticut), Greenwood.
- Kincheloe, J. L. (2003c). *Teachers as Researchers: Qualitative Paths to Empowerment*, Londres, Falmer, 2ª edición.
- Kincheloe, J. (2004). «Iran and American miseducation: Coverups, distortions, and omissions», en J. Kincheloe y S. Steinberg (comps.), *The Miseducation of the West: Constructing Islam*, Nueva York, Greenwood.
- Kincheloe, J. y Berry, K. (2004). *Rigour and Complexity in Educational Research: Conceptualizing the Bricolage*, Londres, Open University Press.
- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1993). «A tentative description of post-formal thinking: The critical confrontation with cognitive theory», *Harvard Educational Review*, 63, págs. 296-320.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. R. (1996). «Who said it can't happen here?», en J. Kincheloe, S. Steinberg y A. D. Gresson III (comps.), *Measured Lies: The Bell Curve Examined*, Nueva York, St. Martin's.
- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1997). *Changing Multiculturalism: New Times, New Curriculum*, Londres, Open University Press.
- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1999). «Politics, intelligence, and the classroom: Postformal teaching», en J. Kincheloe, S. Steinberg y L. Villaverde (comps.), *Rethinking Intelligence: Confronting Psychological Assumptions about Teaching and Learning*, Nueva York, Routledge.
- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (comps.) (2004). *The Miseducation of the West: Constructing Islam*, Nueva York, Greenwood.
- Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R. y Hinchey, P. (comps.) (1999). *The Post-Formal Reader: Cognition and Education*, Nueva York, Falmer.

- Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R., Rodriguez, N. M. y Chennault, R. E. (comps.) (1998). *White Reign: Deploying Whiteness in America*, Nueva York, St. Martin's.
- King, J. (1996). «Bad luck, bad blood, bad faith: Ideological hegemony and the oppressive language of hoodoo social science», en J. L. Kincheloe, S. R. Steinberg y A. D. Gresson III (comps.), *Measured Lies: The Bell Curve Examined*, Nueva York, St. Martin's.
- King, J. y Mitchell, C. (1995). *Black Mothers to Sons*, Nueva York, Peter Lang.
- Knobel, M. (1999). *Everyday Literacies: Students, Discourse, and Social Practice*, Nueva York, Peter Lang.
- Kogler, H. (1996). *The Power of Dialogue: Critical Hermeneutics after Gadamer and Foucault*, Cambridge (Massachusetts), MIT Press.
- Kovel, J. (2002). *The Enemy of Nature: The End of Capitalism or the End of the World?*, Londres, Zed Books.
- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar: The School as a Social System*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*, Nueva York, Routledge.
- Lather, P. (1993). «Fertile obsession: Validity after post-structuralism», *Sociological Quarterly*, 34, págs. 673-693.
- Leistyna, P., Woodrum, A. y Sherblom, S. (1996). *Breaking free: The Transformative Power of Critical Pedagogy*, Cambridge (Massachusetts), Harvard Educational Review.
- Lemke, J. (1993). «Discourse, dynamics, and social change», *Cultural Dynamics*, 6, págs. 243-275.
- Lemke, J. (1995). *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*, Londres, Taylor & Francis.
- Lemke, J. (1998). «Analyzing verbal data: Principles, methods, and problems», en B. Fraser y K. Tobin (comps.), *International Handbook of Science Education*, vol. 2, Boston, Kluwer.
- Lévi-Strauss, C. (1966). *The Savage Mind*, Chicago, University of Chicago Press.

- Lincoln, Y. (2001). «An emerging new bricoleur: Promises and possibilities—A reaction to Joe Kincheloe’s “Describing the bricoleur”», *Qualitative Inquiry*, 7 (6), págs. 693-696.
- Lugones, M. (1987). «Playfulness, “world”-traveling, and loving perception», *Hypatia*, 2 (2), págs. 3-19.
- Lull, J. (1995). *Media, Communication, Culture: A Global Approach*, Nueva York, Columbia University Press.
- Lutz, K., Kendall, J. y Jones, K. (1997). «Expanding the praxis debate: Contributions to clinical inquiry», *Advances in Nursing Science*, 20 (2), págs. 23-31.
- Macedo, D. (1994). *Literacies of Power: What American Are Not Allowed to Know*, Boulder (Colorado), Westview.
- Maher, F. y Tetreault, M. (1994). *The Feminist Classroom: An Inside Look at How Professors and Students Are Transforming Higher Education for a Diverse Society*, Nueva York, Basic Books.
- Manganaro, M. (1990). «Textual play, power, and cultural critique: An orientation to modernist anthropology», en M. Manganaro (comp.), *Modernist Anthropology: From Fieldwork to Text*, Princeton (Nueva Jersey), Princeton University Press.
- Marcus, G. E. y Fischer, M. M. J. (1986). *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*, Chicago, University of Chicago Press.
- Martin, H. y Schuman, H. (1996). *The Global Trap: Globalization and the Assault on Democracy and Prosperity*, Nueva York, Zed Books.
- Marx, K. (1978). «Economic and philosophical manuscripts of 1844», en R. C. Tucker (comp.), *The Marx-Engels Reader*, Nueva York, W. W. Norton, 2ª edición.
- Mathie, A. y Greene, J. (2002). «Honoring difference and dialogue in international education and development: Mixed-method frameworks for research», en L. Bresler y A. Ardichvili (comps.), *Research in International Education: Experience, Theory, and Practice*, Nueva York, Peter Lang.
- Mayers, M. (2001). *Street Kids and Streetscapes: Panhandling, Politics, and Prophecies*, Nueva York, Peter Lang.

- McLaren, P. (1992). «Collisions with otherness: “Traveling” theory, post-colonial criticism, and the politics of ethnographic practice—The mission of the wounded ethnographer», *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5, págs. 77-92.
- McLaren, P. (1995a). *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*, Nueva York, Routledge.
- McLaren, P. (1995b). *Life in Schools*, Nueva York, Longman. 3ª edición.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millennium*, Nueva York, Routledge.
- McLaren, P. (1998). «Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education», *Educational Theory*, 48, págs. 431-462.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Boulder (Colorado), Rowman & Littlefield, 3ª edición.
- McLaren, P. (2001). «Bricklayers and bricoleurs: A Marxist addendum», *Qualitative Inquiry*, 7 (6), págs. 700-705.
- McLaren, P. (2002). «Marxist revolutionary praxis: A curriculum of transgression», *Journal of Curriculum Inquiry Into Curriculum and Instruction*, 3 (3), págs. 36-41.
- McLaren, P. (2003a). «Critical pedagogy in the age of neoliberal globalization: Notes from history’s underside», *Democracy and Nature*, 9 (1), págs. 65-90.
- McLaren, P. (2003b). «The dialectics of terrorism: A Marxist response to September 11 (Part two: Unveiling the past, evading the present)», *Cultural Studies / Critical Methodologies*, 3 (1), págs. 103-132.
- McLaren, P. y Farahmandpur, R. (2001). «The globalization of capitalism and the new imperialism: Notes towards a revolutionary critical pedagogy», *The Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies*, 23 (3), págs. 271-315.
- McLaren, P. y Farahmandpur, R. (2003). «Critical pedagogy at ground zero: Renewing the educational left after 9-11», en D. Gabbard y K. Saltman (comps.), *Education as Enforcement: The Militarization and Corporatization of Schools*, Nueva York, Routledge.

- McLaren, P., Hammer, R., Reilly, S. y Sholle, D. (1995). *Rethinking Media Literacy: A Critical Pedagogy of Representation*, Nueva York, Peter Lang.
- McLaren, P. y Jaramillo, N. (2002). «Critical pedagogy as organizational praxis: Challenging the demise of civil society in a time of permanent war», *Educational Foundations*, 16 (4), págs. 5-32.
- McLaren, P. y Martin, G. (verano de 2003). «The “big lie” machine devouring America», *Socialist Future Review*, págs. 18-27.
- McLaren, P. y Scatamburlo-D’Annibale, V. (2004). «Paul Willis, class consciousness, and critical pedagogy: Toward a socialist future», en N. Dolby y G. Dimitriadis con P. Willis (comps.), *Learning to Labor in New Times*, Nueva York, Routledge Falmer.
- McLeod, J. (junio de 2000). «Qualitative research as bricolage», trabajo presentado en la conferencia anual de la Society for Psychotherapy Research, Chicago.
- McWilliam, E. y Taylor, P. (comps.) (1996). *Pedagogy, Technology, and the Body*, Nueva York, Peter Lang.
- Miller, S. y Hodge, J. (1998). «Phenomenology, hermeneutics, and narrative analysis: Some unfinished methodological business», manuscrito inédito, Loyola University, Chicago.
- Molnar, A. (1996). *Giving Kids the Business: The Commercialization of America’s Schools*, Boulder (Colorado), Westview.
- Morgan, W. (1996). «Personal training: Discourses of (self) fashioning», en E. McWilliam y P. Taylor (comps.), *Pedagogy, Technology, and the Body*, Nueva York, Peter Lang.
- Morrow, R. (1991). «Critical theory, Gramsci and cultural studies: From structuralism to post-structuralism», en P. Wexler (comp.), *Critical Theory Now*, Nueva York, Falmer.
- Mullen, C. (1999). «Whiteness, cracks and ink-stains: Making cultural identity with Euroamerican pre-service teachers», en P. Diamond y C. Mullen (comps.), *The Postmodern Educator: Arts-based Inquiries and Teacher Development*, Nueva York, Peter Lang.
- Myrsiades, K. y Myrsiades, L. (comps.) (1998). *Race-ing Representation: Voice, History, and Sexuality*, Lanham (Maryland), Rowman & Littlefield.

- Newton, J. y Stacey, J. (1992-1993). «Learning not to curse, or, feminist predicaments in cultural criticism by men: Our movie date with James Clifford and Stephen Greenblatt», *Cultural Critique*, 23, págs. 51-82.
- Nicholson, L. J. y Seidman, S. (comps.) (1995). *Socialpost-Modernism: Beyond Identity Politics*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Oberhardt, S. (2001). *Frames within Frames: The Art Museum as Cultural Artifact*, Nueva York, Peter Lang.
- Ollman, B. (1971). *Alienation: Marx's Conception of Man in Capitalist Society*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Ollman, B. (1993). *Dialectical Investigations*, Nueva York, Routledge.
- Ollman, B. (2003). «Marxism, this tale of two cities», *Science & Society*, 67 (1), págs. 80-86.
- O'Riley, P. (2003). *Technology, Culture, and Socioeconomics: A Rhizomanalysis of Educational Discourses*, Nueva York, Peter Lang.
- Pailliotet, A. (1998). «Deep viewing: A critical look at visual texts», en J. L. Kincheloe y S. R. Steinberg (comps.), *Unauthorized Methods: Strategies for Critical Teaching*, Nueva York, Routledge.
- Parenti, M. (2002). *The Terrorism Trap: September 11 and Beyond*, San Francisco, City Lights Books.
- Paulson, R. (1995). «Mapping knowledge perspectives in studies of educational change», en P. W. Cookson (h.) y B. Schneider (comps.), *Transforming Schools*, Nueva York, Garland.
- Peters, M. (1993). «Against Finkelkraut's la defaite de la pensee: Culture, postmodernism and education», manuscrito inédito, University of Glasgow.
- Peters, M. y Lankshear, C. (1994). «Education and hermeneutics: A Freirean interpretation», en P. McLaren y C. Lankshear (comps.), *Politics of Liberation: Paths from Freire*, Nueva York, Routledge.
- Peters, M., Lankshear, C. y Olssen, M. (comps.) (2003). *Critical Theory and the Human Condition*, Nueva York, Peter Lang.
- Pfeil, F. (1995). *White Guys: Studies in Postmodern Domination and Difference*, Nueva York, Verso.

- Pieterse, J. y Parekh, B. (1995). «Shifting imaginaries: Decolonization, internal decolonization, postcoloniality», en J. Pieterse y B. Parekh (comps.), *The Decolonization of Imagination: Culture, Knowledge, and Power*, Atlantic Highlands (Nueva Jersey), Zed.
- Prakash, M. y Esteva, G. (1998). *Escaping Education: Living as Learning within Grassroots Cultures*, Nueva York, Peter Lang.
- Progler, Y. (2004). «Schooled to order: Education and the making of modern Egypt», en J. Kincheloe y S. Steinberg (comps.), *The Mis-education of the West: Constructing Islam*, Nueva York, Greenwood.
- Pruyn, M. (1994). «Becoming subjects through critical practice: How students in an elementary classroom critically read and wrote their world», *International Journal of Educational Reform*, 3 (1), págs. 37-50.
- Pryse, M. (1998). «Critical interdisciplinarity, women's studies, and cross-cultural insight», *NWSA Journal*, 10 (1), págs. 1-11.
- Quail, C. B., Razzano, K. A. y Skalli, L. H. (2004). *Tell me More: Rethinking Daytime Talk Shows*, Nueva York, Peter Lang.
- Quantz, R. A. (1992). «On critical ethnography (with some postmodern considerations)», en M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (comps.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Nueva York, Academic Press.
- Quintero, E. y Rummel, M. K. (2003). *Becoming a Teacher in the New Society: Bringing Communities and Classrooms Together*, Nueva York, Peter Lang.
- Rabinow, P. (1977). *Reflections on Fieldwork in Morocco*, Berkeley, University of California Press.
- Rains, F. (1998). «Is the benign really harmless? Deconstructing some "benign" manifestations of operationalized white privilege», en J. L. Kincheloe, S. R. Steinberg, N. M. Rodriguez y R. E. Chennault (comps.), *White Reign: Deploying Whiteness in America*, Nueva York, St. Martin's.
- Rand, E. (1995). *Barbies Queer Accessories*, Durham (Carolina del Norte), Duke University Press.
- Rapko, J. (1998). Reseña de *The Power of Dialogue: Critical Hermeneutics after Gadamer and Foucault*. *Criticism*, 40 (1), págs. 133-138.

- Reason, P. y Torbert, W. R. (2001). «Toward a transformational science: A further look at the scientific merits of action research», *Concepts and Transformations*, 6 (1), págs. 1-37.
- Ritzer, G. (1993). *The McDonaldization of Society*, Thousand Oaks (California), Pine Forge.
- Robins, D. y Cohen, P. (1978). *Knuckle Sandwich: Growing up in the Working-Class City*, Harmondsworth (Gran Bretaña), Penguin.
- Rodriguez, N. M. y Villaverde, L. (2000). *Dismantling White Privilege*, Nueva York, Peter Lang.
- Roman, L. y Eyre, L. (comps.) (1997). *Dangerous Territories: Struggles for Difference and Equality in Education*, Nueva York, Routledge.
- Rose, K. y Kincheloe, J. (2003). *Art, Culture, and Education: Artful Teaching in a Fractured Landscape*, Nueva York, Peter Lang.
- Rosen, S. (1987). *Hermeneutics as Politics*, Nueva York, Oxford University Press.
- San Juan, E. (h.) (1992). *Articulations of Power in Ethnic and Racial Studies in the United States*, Atlantic Highlands (Nueva Jersey), Humanities Press.
- San Juan, E. (h.) (1996). *Mediations: From a Filipino Perspective*, Pasig City (Filipinas), Anvil.
- Sanders-Bustle, L. (2003). *Image, Inquiry, and Transformative Practice: Engaging Learners in Creative and Critical Inquiry through Visual Representation*, Nueva York, Peter Lang.
- Scheurich, J. J. y Young, M. (1997). «Coloring epistemologies: Are our research epistemologies racially biased?», *Educational Researcher*, 26 (4), págs. 4-16.
- Scott, J. W. (1992). «Experience», en J. Butler y J. W. Scott (comps.), *Feminists Theorize the Political*, Nueva York, Routledge.
- Sedgwick, E. (1995). «Gosh, Boy George, you must be awfully secure in your masculinity!», en M. Berger, B. Wallis y S. Watson (comps.), *Constructing Masculinity*, Nueva York, Routledge.
- Selge, C. L. y Selge, R. J. (h.) (1994). «The politics of the interface:

- power and its exercise in electronic contact zones», extraído de [www.hu.mtu.edu/~cyselfe/texts/politics.html](http://www.hu.mtu.edu/~cyselfe/texts/politics.html).
- Semali, L. (1998). «Still crazy after all of these years: Teaching critical media literacy», en J. L. Kincheloe y S. R. Steinberg (comps.), *Unauthorized Methods: Strategies for Critical Teaching*, Nueva York, Routledge.
- Semali, L. y Kincheloe, J. L. (1999). *What is Indigenous Knowledge? Voices from the Academy*, Nueva York, Falmer.
- Shohat, E. y Stam, R. (1994). *Unthinking Eurocentrism: Multiculturalism and the Media*, Nueva York, Routledge.
- Shor, I. (1996). *When Students Have Power: Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*, Chicago, University of Chicago Press.
- Silverman, E. K. (1990). «Clifford Geertz: Towards a more “thick” understanding?», en C. Tilley (comp.), *Reading Material Culture*, Cambridge (Massachusetts), Blackwell.
- Skalli, L. (2004). «Loving Muslim women with a vengeance: The West, women, and fundamentalism», en J. L. Kincheloe y S. R. Steinberg (comps.), *The Miseducation of the West: Constructing Islam*, Nueva York, Greenwood.
- Slater, J., Fain, S. y Rossatto, C. (2002). *The Freirean Legacy: Educating for Social Justice*, Nueva York, Peter Lang.
- Slaughter, R. (1989). «Cultural reconstruction in the post-modern world», *Journal of Curriculum Studies*, 3, págs. 255-270.
- Sleeter, C. y McLaren, P. (comps.) (1995). *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*, Albany, State University of New York Press.
- Smith, D. G. (1999). *Pedagon: Interdisciplinary Essays in the Human Sciences, Pedagogy, and Culture*, Nueva York, Peter Lang.
- Smith, D. G. (2003). «On enfranchising the public sphere, the futility of empire and the future of knowledge after “America”», *Policy Futures in Education*, 1 (3), págs. 488-503.
- Smith, R. y Wexler, P. (comps.) (1995). *After Postmodernism: Education, Politics, and Identity*, Londres, Falmer.

- Soto, L. (1998). «Bilingual education in America: In search of equity and social justice», en J. L. Kincheloe y S. R. Steinberg (comps.), *Unauthorized Methods: Strategies for Critical Teaching*, Nueva York, Routledge.
- Soto, L. (comp.) (2000). *The Politics of Early Childhood Education*, Nueva York, Peter Lang.
- Stallabrass, J. (1996). *Gargantua: Manufactured Mass Culture*, Londres, Verso.
- Steinberg, S. R. (1997a). «The bitch who has everything», en S. R. Steinberg y J. L. Kincheloe (comps.), *Kinderculture: The Corporate Construction of Childhood*, Boulder (Colorado), Westview.
- Steinberg, S. (1997b). «Kinderculture: The cultural studies of childhood», en N. Denzin (comp.), *Cultural Studies: A Research Volume*, Greenwich (Connecticut), JAI Press.
- Steinberg, S. (comp.) (2001). *Multi / intercultural Conversations*, Nueva York, Peter Lang.
- Steinberg, S. R. (2004). «Desert minstrels: Hollywood's curriculum of Arabs and Muslims», en J. L. Kincheloe y S. R. Steinberg (comps.), *The Miseducation of the West: Constructing Islam*, Nueva York, Greenwood.
- Steinberg, S. R. y Kincheloe, J. L. (comps.) (1997). *Kinderculture: Corporate Constructions of Childhood*, Boulder (Colorado), Westview.
- Steinberg, S. R. y Kincheloe, J. L. (comps.) (1998). *Students as Researchers: Creating Classrooms that Matter*, Londres, Taylor & Francis.
- Stewart, K. (1996). *A Space on the Side of the Road: Cultural Poetics in an «other» America*, Princeton (Nueva Jersey), Princeton University Press.
- Sünker, H. (1998). «Welfare, democracy, and social work», en G. Flosser y H. Otto (comps.), *Towards more Democracy in Social Services: Models of Culture and Welfare*, Nueva York, de Gruyter.
- Taussig, M. (1987). *Shamanism, Colonialism, and the Wild Man: A Study in Terror and Healing*, Chicago, University of Chicago Press.

- Thayer-Bacon, B. (2003). *Relational «(e)pistemologies»*, Nueva York, Peter Lang.
- Thomas, S. (1997). «Dominance and ideology in cultural studies», en M. Ferguson y P. Golding (comps.), *Cultural Studies in Question*, Londres, Sage.
- Trueba, E. T. y McLaren, P. (2000). «Critical ethnography for the study of immigrants», en E. T. Trueba y L. I. Bartolomé (comps.), *Immigrant Voices: In Search of Educational Equity*, Boulder (Colorado), Rowman & Littlefield.
- Varenne, H. (1996). «The social fading of education: Durkheim's legacy», *Journal of Curriculum Studies*, 27, págs. 373-389.
- Vattimo, G. (1994). *Beyond Interpretation: The Meaning of Hermeneutics for Philosophy*, Stanford (California), Stanford University Press.
- Viergever, M. (1999). «Indigenous knowledge: An interpretation of views from indigenous peoples», en L. Semali y J. L. Kincheloe (comps.), *What is Indigenous Knowledge? Voices from the Academy*, Bristol (Pensilvania), Falmer.
- Villaverde, L. (2003). «Developing curriculum and critical pedagogy», en J. Kincheloe y D. Weil (comps.), *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia*, Westport (Connecticut), Greenwood.
- Villaverde, L. y Kincheloe, J. L. (1998). «Engaging students as researchers: Researching and teaching Thanksgiving in the elementary classroom», en S. R. Steinberg y J. L. Kincheloe (comps.), *Students as Researchers: Creating Classrooms that Matter*, Londres, Falmer.
- Visweswaran, K. (1994). *Fictions of Feminist Ethnography*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- Weil, D. (1998). *Towards a Critical Multicultural Literacy: Theory and Practice for Education for Liberation*, Nueva York, Peter Lang.
- Weil, D. y Kincheloe, J. (comps.) (2003). *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers*, Westport (Connecticut), Greenwood.
- Weiler, K. (1988). *Women Teaching for Change: Gender, Class, and Power*, South Hadley (Massachusetts), Bergin & Garvey.

- Weinstein, K. (2002). «Fighting complacency», en Thomas B. Fordham Foundation, *September 11: What Our Children Need to Know*, extraído de [www.edexcellence.net/institute/publication/publication.cfm?id=65#764](http://www.edexcellence.net/institute/publication/publication.cfm?id=65#764).
- Weinstein, M. (1998). *Robot World: Education, Popular Culture, and Science*, Nueva York, Peter Lang.
- Wesson, L. y Weaver, J. (2001). «Administration-Educational standards: Using the lens of postmodern thinking to examine the role of the school administrator», en J. Kincheloe y D. Weil (comps.), *Standards and Schooling in the United States: An Encyclopedia* (3 vols.), Santa Bárbara (California), ABC-CLIO.
- West, C. (1993). *Race Matters*, Boston, Beacon.
- Wexler, P. (1996a). *Critical Social Psychology*, Nueva York, Peter Lang.
- Wexler, P. (1996b). *Holy Sparks: Social Theory, Education, and Religion*, Nueva York, St. Martin's.
- Wexler, P. (octubre de 1997). «Social research in education: Ethnography of being», trabajo presentado en la International Conference on the Culture of Schooling, Halle, Alemania.
- Wexler, P. (2000). *The Mystical Society: Revitalization in Culture, Theory, and Education*, Boulder (Colorado), Westview.
- Willinsky, J. (2001). «Raising the standards for democratic education: Research and evaluation as public knowledge», en J. Kincheloe y D. Weil (comps.), *Standards and Schooling in the United States: An Encyclopedia* (3 vols.), Santa Bárbara (California), ABC-CLIO.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Farnborough (Gran Bretaña), Saxon House.
- Willis, P. (1978). *Profane Culture*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Willis, P., Jones, S., Cannan, J. y Hurd, G. (1990). *Common Culture*, Milton Keynes (Gran Bretaña), Open University Press.
- Willis, P. (2000). *The Ethnographic Imagination*, Cambridge (Gran Bretaña), Polity.

- Women's Studies Group, Centre for Contemporary Cultural Studies. (1978). *Women Take Issue: Aspects of Women's Subordination*, Londres, Hutchinson, con el Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham.
- Woodward, K. (comp.) (1997). *Identity and Difference*, Londres, Sage.
- Young, I. (1990). «The ideal of community and the politics of difference», en L. J. Nicholson (comp.), *Feminism/Postmodernism*, Nueva York, Routledge.
- Young, T. y Yarbrough, J. (1993). «Reinventing sociology: Missions and methods for postmodern sociology», Transforming Sociology Series, n° 154, Red Feather Institute, extraído de [www.etext.org/Politics/Progressive.Sociologists/authors/Young.TR/reinventing-sociology](http://www.etext.org/Politics/Progressive.Sociologists/authors/Young.TR/reinventing-sociology).
- Zammito, J. (1996). «Historicism, metahistory, and historical practice: The historicization of the historical subject», extraído de [http://cohesion.rice.edu/humanities/csc/conferences.cfm?doc\\_id=378](http://cohesion.rice.edu/humanities/csc/conferences.cfm?doc_id=378).
- Zizek, S. (1990). *The Sublime Object of Ideology*, Londres, Verso.

## 13

## Metodologías para los estudios culturales\*

### Un enfoque integrador

*Paula Saukko*

En este capítulo, analizo los enfoques metodológicos característicos de los estudios culturales y la manera en que los recientes desarrollos intelectuales e históricos los han modificado. También propongo un marco metodológico integrador que entrelace los distintos compromisos filosóficos y metodológicos del paradigma. Al hacerlo, espero llegar más allá de los debates que han apuntalado los estudios culturales desde su inicio respecto de si el foco de la investigación debería ser la cultura, la gente o lo real, o los textos, las audiencias o la producción en los estudios de comunicación (por ejemplo, Ferguson y Golding, 1997; Grossberg, 1998; McGuigan, 1997; McRobbie, 1997).

La característica distintiva de los estudios culturales es la manera en que combina un foco hermenéutico en las realidades vividas, un análisis crítico (pos)estructuralista de los discursos que median nuestras experiencias y realidades y una investigación contextualista/realista de las estructuras históricas, sociales y políticas del poder. Esta combinación creativa de distintos enfoques ha sido responsa-

\* Reconocemos y agradecemos el auspicio del Consejo de Investigación de Economía y Ciencias Sociales (ESRC, por su sigla en inglés). Este trabajo forma parte del programa de investigación sobre la genómica en la sociedad (*Egenis*, en inglés). El autor desea también agradecer a Pertti Alausuutari y Norman Denzin los comentarios que le transmitieron.

ble de la productividad y de la popularidad de los estudios culturales desde los años de oro del Centro Birmingham para Estudios Culturales Contemporáneos en la década de 1970. Sin embargo, también ha tenido como consecuencia tensiones filosóficas y políticas. El interés hermenéutico en las realidades vividas se topa con una contradicción respecto del interés posestructuralista en el análisis crítico de los discursos cuando se plantea el siguiente interrogante: ¿Cómo puede uno ser fiel a las experiencias vividas y, a la vez, criticar los discursos que constituyen aquello mismo con que se hacen nuestras realidades vividas? Además, la hermenéutica y el posestructuralismo exploran las dimensiones vividas y políticas de las realidades en plural. Por el contrario, el contextualismo siempre está unido a un realismo implícito o explícito o a la idea de que las estructuras sociales de poder constituyen lo esencial o la realidad respecto de los cuales se deberían evaluar el significado y la eficacia de los discursos y las experiencias. Estas fricciones entre los distintos enfoques metodológicos estructuraron los capítulos de los estudios culturales en la ediciones previas en inglés del *Handbook of Qualitative Research*, abordando la antigua juxtaposición de la investigación de la producción y el consumo en los estudios de los medios (Fiske, 1994) y analizando la investigación desde perspectivas múltiples (Frow y Morris, 2000).

### Cuadro 13.1 Las tres valideces o programas metodológicos en los estudios culturales en un marco integrado

|                                 | <i>Validez contextual</i>                                   | <i>Validez dialógica</i>                         | <i>Validez autorreflexiva</i>                           |
|---------------------------------|---|--|---|
| <i>Dimensión contextual</i>     | <b>Realidad social</b>                                      | Realidades locales en contexto social            | La investigación moldea los procesos sociales «reales»  |
| <i>Dimensión dialógica</i>      | Repercusiones locales de los procesos sociales              | <b>Realidades locales</b>                        | Conciencia local de la modelación social de la realidad |
| <i>Dimensión autorreflexiva</i> | La investigación moldea los procesos sociales o la realidad | Las realidades locales son moldeadas socialmente | <b>Modelación social de la realidad</b>                 |

A fin de contribuir con un manual sobre metodología, y siguiendo los pasos de pioneros como Lincoln y Guba (1985, 1994) y Lather (1993), tengo la intención de que este capítulo comience a dar sentido

a las tres corrientes metodológicas de los estudios culturales traduciéndolas en tres «valideces». En la lengua tradicional de la investigación social, la validez se refiere a las diversas medidas que apuntan a garantizar la «veracidad» de la investigación o que intentan asegurar que la investigación describa con precisión y de manera objetiva la realidad. No obstante, los tres modos de investigación en los estudios culturales abren perspectivas distintivas sobre la realidad o definen la verdad en forma diferente. El impulso hermenéutico en los estudios culturales evalúa el valor de la investigación en términos de cuán sensible es a las realidades vividas de sus informantes (Lincoln y Guba, 1985, 1994). La tendencia posestructuralista en el paradigma evalúa la investigación en términos de con cuánta eficacia expone la política arraigada en los discursos mediante los cuales construimos y percibimos las realidades (Lather, 1993). El compromiso contextual y realista de los estudios culturales refleja con más detalle los criterios tradicionales de validez puesto que evalúa con cuanta precisión y veracidad la investigación da sentido a la realidad histórica y social.

En este capítulo, propongo un marco integrador y multidimensional para combinar las valideces hermenéuticas o dialógicas, posestructuralistas o autorreflexivas y contextuales que forman la base metodológica para los estudios culturales. No sostengo que estas distintas valideces están unidas por una referencia común a la verdad. Sin embargo, tampoco sostengo que se refieran a verdades diferentes. En cambio, exploro cómo estas tres valideces se entrecruzan unas con las otras de modo que cada validez o programa de investigación se tornó multidimensional debido a las otras dos (véase el Cuadro 13.1). Por ejemplo, el análisis contextualista de las estructuras y procesos sociales puede concentrarse en qué «son» estas estructuras. Dicho análisis será enriquecido, sin embargo, al prestar atención al modo en que estos procesos sociales pueden experimentarse de modo muy diferente en contextos locales particulares (dialogismo). También se beneficiará al pensar detenidamente cómo la investigación misma, en gran o pequeña parte, influye en los procesos que está estudiando (autorreflexividad).

El marco metodológico propuesto se basa en la antigua tradición de realizar investigación empírica en los estudios culturales a la vez que lo empuja en nuevas direcciones. Ya pasó el tiempo en que la investigación social podía hablar desde una posición superior o desde una torre de marfil de la autonomía y el objetivismo. También ya han pasado los días en que los estudios culturales podían hablar desde la posición inferior, romántica/populista del «margen». Las teorías actuales, como la teoría actor-red (Latour, 1993; también Haraway, 1997) así como también las presiones institucionales para lograr financiamiento externo y producir más y más «resultados» monetarios, sociales

e intelectuales ven la academia en términos más horizontales que verticales. Se considera que la investigación no está arriba ni abajo, sino en el medio, como uno de muchos actores que forjan conexiones entre las diferentes instituciones, personas y cosas, creando, fomentando y deteniendo los procesos sociales. El marco metodológico integrado y multidimensional espera ofrecer un equipo de supervivencia y una caja de herramientas crítica en este nuevo mundo valiente, que ayude a dar sentido a lo que es, cómo afecta a los diferentes pueblos y cuál es nuestra función en él.

## Historias metodológicas

Antes de analizar las tres valideces y sus dimensiones con más detalle, volveré a revisar la historia de los estudios culturales como medio para fundamentar los enfoques actuales. Como analizó Stuart Hall (1982) en un artículo clásico, los estudios culturales como paradigma se hizo un lugar a principios de la década de 1970 entre el funcionalismo positivista de derecha y la economía política marxista de izquierda y más allá de ambos. Lo hizo combinando de forma innovadora la hermenéutica, el estructuralismo y el nuevo izquierdismo (Hall, 1980), y estas tres corrientes filosóficas/políticas configuraron —y continúan haciéndolo— la investigación empírica en el paradigma (en cuanto a los primeros trabajos, véanse Gurevitch, Woollacott, Bennett y Curran, 1982; Hall, Hobson, Lowe y Willis, 1980).

Dos estudios trascendentales tempranos en los estudios culturales, *Learning to Labour* (1977) de Paul Willis y *Reading the Romance* (1984) de Janice Radway, destacan la naturaleza fructífera y problemática de este enfoque multimetodológico. Tanto Willis como Radway estudiaron con empatía la vida cotidiana de un grupo subordinado. Willis investigó la mala conducta de niños en edad escolar de la clase trabajadora y Radway analizó las fantasías de las mujeres de clase media en cuanto a una relación con un hombre proveedor que lleva a estas mujeres a leer novelas románticas. En la superficie, estas actividades populares parecerían tener poca importancia o, incluso, ser tontas. Sin embargo, Willis y Radway sostienen que se refieren a desigualdades importantes y estructurales «reales», es decir, la alienación de niños de clase trabajadora dentro de una cultura escolar de clase media y la insatisfacción de las mujeres con las relaciones íntimas estructuradas por el patriarcado. No obstante, los autores concluyen que a pesar de su naturaleza creativa y resistente, estas actividades no transforman las estructuras de poder que abordan. En cambio, terminan consolidando las estructuras, dado que un rendimiento insatisfactorio en el

colegio lleva a los niños de la clase trabajadora a trabajar como obreros y los poderes seductores de las novelas rosas mantienen a las mujeres bajo el encanto de un amor verdadero o proveedor imaginario.

El carácter metodológico innovador de estos primeros trabajos yace en su capacidad de tomar con seriedad una práctica popular, con frecuencia ignorada, como la desobediencia en las escuelas o la lectura de novelas románticas, tratando de comprender su significado desde el punto de vista de la gente involucrada así como también contra el telón de fondo de un contexto social más amplio. Sin embargo, esta fortaleza también constituye el talón de Aquiles de la metodología. Willis y Radway sostienen que los niños de la clase trabajadora que se comportan mal y las mujeres que leen novelas románticas se resisten a las estructuras de poder reales (educación alienante, patriarcado), sin embargo postulan que esta resistencia es «imaginaria» puesto que da a las personas un sentimiento de poder o placer pero poco hace para transformar las estructuras de clase o género. Sin embargo, estas distinciones subyacentes dan lugar a la pregunta de cómo separar el grano de la paja o la resistencia real de la imaginaria.<sup>1</sup>

Como han observado los comentaristas críticos (Ang, 1996; Marcus, 1986), lo que cuenta como lo «real» frente a lo cual se han de evaluar los actos populares por ser interesantes, refleja los marcos teóricos preferidos del autor, es decir el feminismo y la teoría laboral marxista. Ello destaca una tensión constitutiva entre un interés hermenéutico en las experiencias/realidades subordinadas y el proyecto del nuevo izquierdismo de evaluar su importancia frente al contexto social o «sistema». Tres décadas después de su clásico estudio, Willis (2000) defiende su lectura de la cultura de los niños en edad escolar mediante la teoría, expresando que el material de campo necesita ser puesto en «contacto convincente con conceptos externos» a fin de ubicarlo como parte de un todo más amplio (pág. xi). La cuestión, sin embargo, sigue siendo cómo forjar lo micro y lo macro de forma tal que no reduzca las experiencias locales a sostenes para las teorías sociales.

Cuando se examinan estas obras canónicas desde una perspectiva contemporánea, dan la impresión de estar alojadas en un imaginario decididamente moderno y vertical de «fundaciones»: teorías estructurantes, como el modelo de base/superestructura marxista, la teoría freudiana del inconsciente y la idea de los genes como el diseño de la vida. Todas estas teorías se refieren a una capa de realidad profunda o escondida que se excava y es traída a la luz por la ciencia a fin de brindar la explicación final (estructura de

<sup>1</sup> Esta distinción refleja la separación que hace Antonio Gramsci entre «buen sentido» y «sentido común» (Gramsci, 1971, pág. 333), así como también el reciente concepto de «doble articulación» (Grossberg, 1997, pág. 217).

producción, lo inconsciente, el ADN) de las sociedades, los pueblos o la vida.

Lo que resulta interesante sobre los trabajos de Willis y Radway es que comparan y contrastan experiencias en diferentes lugares. No obstante, estos contrastes innovadores se interpretan en términos verticales o jerárquicos de modo que uno (la fábrica, las relaciones íntimas) es más «real», mientras que el otro (el colegio, la lectura de novelas románticas) lo es en menor medida. Sin embargo, uno también puede yuxtaponer sitios múltiples y procesos sociales de manera más horizontal que no necesariamente privilegie un proceso respecto del otro, sino que destaque cómo interactúan y se interrumpen entre sí (véase Marcus, 1998). Quizá al tener que ver con su campo espacial de geografía, Doreen Massey (1994) ha analizado, tal como hizo Willis, la marginalización de los hombres de la clase trabajadora a la vez que llama la atención sobre las contradicciones del proceso. Al explorar las consecuencias de la huelga de mineros de Gran Bretaña, observa que los beneficios de los programas de regeneración del gobierno fueron a las mujeres de los antiguos mineros. Tras una larga historia de servidumbre doméstica, estas mujeres ofrecieron una mano de obra perfecta para las nuevas industrias que querían que ésta fuera «flexible» y que no perteneciera a un sindicato y que estaba deseosa por tomar trabajos temporarios y de tiempo parcial por una paga baja. Si se mira la formación de estos nuevos mercados laborales desde varias perspectivas (cómo marginó a los hombres y sin embargo permitió a las mujeres lograr un nivel de independencia económica, incluso dentro de una configuración económica polémica) se pone de relieve la multidimensionalidad del proceso en vez de interpretarlo sólo como una pérdida o una victoria. El hecho de explorar varias perspectivas de modo abierto podría enriquecer los análisis sistémicos centrando la atención en los acontecimientos que no se adecuan al marco inicial, como la teoría laboral marxista, y quizá abra el camino para respuestas políticas más inclusivas y multidimensionales.

## Validez contextual

Los estudios de Willis y Radway son ejemplos de investigación de estudios culturales que destacan el contexto social brindando un conveniente puente para iniciar el debate acerca de la validez contextual en los estudios culturales. La dimensión contextual de la investigación se refiere a un análisis de los procesos sociales e históricos y el valor o la validez del proyecto depende de cuán detallada y justificada o correctamente se ha hecho. Pocos proyectos de estudios culturales se embarcan

en un análisis mayor de los procesos sociales, políticos y económicos. Dichos análisis, por lo general, involucran un examen de los grandes grupos de datos y documentos estadísticos. Muchos proyectos de estudios culturales hacen referencia, sin embargo, a las estructuras y los procesos sociales, como las estructuras laborales o, en tiempos más recientes, la globalización o el neoliberalismo (por ejemplo, Rose, 1999; Tomlinson, 1999). Por consiguiente, relacionarse con los desarrollos contextuales y evaluarlos podría parecer un requisito previo para la conducción de estudios culturales de gran calidad. También sostengo en esta sección que no sólo los estudios culturales se benefician con la contextualización sino que el análisis contextual también se beneficia de ser consciente, en el espíritu dialógico, de las realidades locales que pueden cuestionar los análisis generales así como también ser conscientes de modo autorreflexivo de la naturaleza política de su análisis.

Para abordar el enfoque contextual, he optado por centrarme en un trabajo que no cae dentro de los estudios culturales, sino que es un ejemplo óptimo de un análisis ambicioso y realista de la realidad global contemporánea muy usado por los académicos en el campo: la trilogía muy aclamada de Manuel Castells sobre la sociedad de la información (Castells, 1996, 1997, 1998). La obra de Castells se basa en una formidable cantidad de datos estadísticos y otros sobre los desarrollos sociales, tecnológicos y económicos en diferentes partes del mundo. Basándose en los datos, afirma que el mundo se ha dividido cada vez más en la esfera de la red y la esfera del *self*. La red emerge de flujos, como la comunicación de la Internet y las transacciones financieras así como también la elite directiva globalmente móvil, que operan más allá o por encima de lugares particulares. Castells sostiene que este espacio de flujos comienza a vivir una vida propia, como sucede en lugares como Nueva York o la ciudad de México, donde la elite local está conectada con redes globales financieras y otras y desconectada de la gente local marginada (Castells, 1996, pág. 404). Sin embargo, la mayoría de las personas no habitan en la red sin base, sino que quedan atrapadas en lugares. En esta esfera del *self*, sostiene Castells, la gente construye nuevas identidades y movimientos sociales que podrían cuestionar las tendencias elusivas y elitistas de la red global. Castells distingue tres tipos de identidades y movimientos. Una identidad «legitimadora» valida las instituciones dominantes, y un ejemplo serían los sindicalistas que negocian con el estado benefactor. Una identidad «de resistencia» reacciona a la globalización aislándose en una comunidad de creyentes, que van desde los fundamentalistas islámicos y los patriotas estadounidenses hasta los zapatistas mexicanos de la península de Yucatán. Una identidad «proyecto», como una identidad feminista o ambientalista, por el contrario, se extiende hacia afuera para conectarse con otra gente y cuestiones y, por ende, según

Castells, tiene el potencial de ofrecer una contrafuerza a la red global (Castells, 1997).

La descripción que hace Castells de la identidad de resistencia parece profética frente al telón de fondo de los ataques al World Trade Center y al Pentágono del 11 de septiembre de 2001. Estos ataques parecen reflejar la violencia despechada e inútil de un movimiento social «resistente» que, en vez de preparar el camino para la transformación social, desencadenó una represalia militar masiva contra una región entera. Este entendimiento profético o crítico del análisis de Castells se ve, sin embargo, perturbado por sus implacables categorías dicotómicas, como la red/el *self*, resistencia/proyecto, reactivo/proactivo, historia/futuro, introspectivo/extravertido, desconectado/conectado (véanse Friedmann, 2000; Watermann, 1999). A pesar de la comprensión o actitud analítica de Castells respecto de los movimientos resistentes, su lógica polarizante destaca la idea prevaleciente de que estos grupos están, simplemente, mal guiados, equivocados y son peligrosos, por consecuencia, exacerbando el tipo de división social y desconfianza que en otras formas Castells está tratando de abordar con una visión crítica. Esto pone de relieve el punto ciego metodológico del realismo que representa este autor. En su creencia de que mediante un análisis de, por ejemplo, la estadística, puede describir cómo «es en realidad» el mundo, no puede reflexionar de modo crítico sobre la naturaleza política de las categorías que crea para excavar la «verdad» de entre estos datos.

La naturaleza política y las implicancias del marco conceptual de Castells se tornan en particular claras cuando se las contrasta con el análisis de Ien Ang (2001) de otro movimiento «resistente», en especial el populismo de derecha de Pauline Hanson y el comentario crítico de Patomäki (2003) sobre el elogio hecho por Castells del modelo finlandés de combinar una sociedad de la información de mercado libre y una igualdad social (Castells e Himanen, 2002).

Sobre la base del análisis de Castells, Ang ubica las raíces del hansonismo en la pérdida del privilegio cultural y económico de la clase blanca trabajadora entre los procesos de una economía globalizante y una migración transnacional. También advierte que la xenofobia arraigada en la acometida de la movida contra «ser inundados por asiáticos» y la futilidad de su estrategia a medida que priva vez más a sus seguidores de la moneda fuerte contemporánea, económica y simbólica de la facilidad y la flexibilidad multiculturales. Sin embargo, a mitad de camino del ensayo, Ang cambia y comienza a reflexionar de modo crítico sobre su propia posición como intelectual femenina de origen asiático que migró a Australia en la década de 1990 cuando el nuevo Laborismo, gobierno neoliberal de Paul Keating estaba recatologando el continente como una «Australia multicultural en Asia».

Ang cuestiona de qué manera su entusiasmo con la reinterpretación inclusiva de la nacionalidad australiana respalda de modo implícito el áspero discurso sobre la reestructuración económica y la competencia para el mercado asiático que quiere transformar a Australia en «una nación orientada hacia el futuro que no sólo es capaz del cambio, sino que enérgicamente lo desea, volviendo la necesidad en oportunidad en épocas de circunstancias económicas y geopolíticas modificadas» (2001, pág. 155). Castells invita a los intelectuales de estudios culturales radicales a sentir que al estar dirigidos hacia afuera están «en lo correcto» en relación con las fuerzas globales del capitalismo y los fundamentalistas autoencerrados. Por el contrario, Ang sugiere que los intelectuales deberían reflexionar de modo crítico sobre sus marcos de referencia culturales y políticos que pueden ser cómplices de la nueva «supervivencia del más apto» global, en que los hansonistas son perdedores.

Patomäki (2003) cuestiona el marco analítico de Castells desde una perspectiva algo diferente. Se refiere al trabajo de Castells (Castells e Himanen, 2002) que enmarca a mi propio país de origen, Finlandia, como ejemplar de una combinación exitosa de una economía de información de mercado libre –resumida en los teléfonos móviles de Nokia y el *software* disponible de Linux– y la igualdad social. Patomäki sostiene que la interpretación de Castells de la compatibilidad mutua de la liberalización y transformación agresivas de Finlandia en una economía de información durante la década de 1990, por un lado, y la igualdad social, por el otro, es una «ilusión óptica». Al advertir que Castells usa viejas estadísticas respecto de la igualdad de ingresos para expresar su idea, Patomäki afirma que su análisis es engañoso, dado que hace caso omiso de la rápida profundización de las disparidades sociales en Finlandia durante la década de 1990, precisamente cuando el país dio un salto hacia la liberalización y la sociedad de la información. Por tanto, el comentario de Patomäki ilustra el peligro de que un fuerte compromiso con una teoría en particular puede entusiasmar en demasía al analista y llevarlo a ver lo que quiere ver en los datos (que una economía de información liberal es la única solución, solamente que se puede aprovechar para la igualdad social).

Sacando conclusiones preliminares, el trabajo de Castells es un ejemplo brillante de un análisis meticuloso y extraordinariamente amplio de una transformación social y global, al identificarla a partir de un enorme material de tendencias fundamentales. Como tal, es un gran ejemplo de la validez contextual y de cómo hacer un trabajo notable al dar sentido a la realidad social. Sin embargo, los trabajos de Ang y de Patomäki destacan que el análisis contextual se beneficiaría del principio dialógico de ser sensible a las realidades locales. Como lo ilustran los hansonistas australianos y la versión finlandesa de una

economía de información, prestar atención a estos casos locales podría complicar el marco conceptual, poniendo el acento en complejidades e incongruencias que no encajan en el modelo. Además, Ang y Patomäki destacan la necesidad de ser conscientes mediante la autorreflexión de los compromisos políticos arraigados en los conceptos y las categorías que impulsan el propio trabajo. Castells está profundamente comprometido con la distinción entre la red y el *self* y en que el camino hacia adelante es darle a la red una cara humana (con la forma de los movimientos ambientalistas y feministas o la economía modelo finlandesa). Este compromiso lo ciega respecto de la manera en que sus declaraciones pueden generar el tipo de intolerancia y de hostilidad (contra diversos pueblos catalogados como «fundamentalistas») que él lamenta y de la posibilidad de que su análisis socioeconómico pueda legitimar los apuntalamientos negativos de la nueva economía que critica.

## Validez dialógica

El punto de partida para el segundo programa de validez o investigación dialógica en los estudios culturales es tomar con seriedad las realidades locales. La validez dialógica tiene sus raíces en el proyecto etnográfico y hermenéutico clásico de capturar «el punto de vista del nativo» o, citando a Bronislaw Malinowski, «comprender *su* visión de *su* mundo» (Malinowski, 1922/1961, pág. 25), véase también Alasuutari, 1998, págs. 61-66). Sin embargo, la etnografía clásica creía que era posible que la investigación abarcara el universo interno de los informantes de modo objetivo o por medio del riguroso uso de un método, como la observación del participante. Las interpretaciones más recientes del principio hermenéutico de comprender las realidades locales consideran la investigación en términos más interactivos, como sucede en el espacio dialógico entre el *self* del investigador y el otro mundo de la persona a quien se investiga (por ejemplo, Buber, 1970; Maso, 2001). En el extremo dialógico del continuo de la hermenéutica, los participantes de la investigación están involucrados en el proyecto de capturar o construir su realidad como cotrabajadores, comprometidos en el diseño, la ejecución y la presentación de informes sobre el estudio y, en algunos casos, incluso comparten la autoría (Lincoln, 1995). El interés dialógico en otros mundos también coloca un significativo énfasis en las formas de conocimiento y entendimiento emocionales y arraigadas, que consideran descuidadas por la investigación científica racionalista centrada en los «hechos» (por ejemplo, Denzin, 1997).

Un destacado ejemplo del trabajo dialógico que apunta a comprender un mundo decididamente diferente o difícil de interpretar es

la etnografía de Faye Ginsburg (1989/1998) sobre las mujeres provida y proelección. Tras su trabajo de campo, el objetivo de Ginsburg fue comunicar el hecho «contraintuitivo» de que las mujeres provida, percibidas como enemigas del feminismo, consideraban que defendían los valores femeninos del cuidado, crianza y desinterés contra la competitividad y el materialismo violentos masculinos (Ginsburg, 1997). Una de sus informantes, Karen, explicó que se había aceptado el aborto porque la sociedad materialista e individualista no valora el cuidado y que las «amas de casa no significan mucho porque hacemos el tipo de cosas relacionadas con el cuidado y la crianza que no son importantes» (Ginsburg, 1989/1998, pág. 185). Por consiguiente, en vez de incluir a Karen y a sus semejantes en una teoría social abarcadora, Ginsburg apuntó a comprender cómo las mujeres en favor de la vida definen el mundo y su lugar en él, y permitió que esa opinión perturbara las suposiciones previas acerca de estas mujeres. Sin embargo, Ginsburg también ofreció otro punto de vista sobre el aborto y describió cómo las mujeres proelección veían llegar su recompensa cuando las mujeres que habían asistido a la clínica les agradecían por haber influido en su vida y ser «tan cálidas, tan afectuosas y tan poco sentenciosas» (pág. 155).

La característica extraordinaria del trabajo de Ginsburg sobre estas dos formas de experimentar el cuidado femenino es que le permite al lector relacionarse con las realidades contrastantes de estos dos grupos de mujeres y comprenderlos, incluso si no se los acepta necesariamente. Además, Ginsburg también va más allá de estos sentimientos íntimos al manifestar que ellos reflejan la manera en que las vidas de las mujeres son configuradas por la distinción entre cuidado privado y libertad pública que aún estructuraban la sociedad estadounidense a fines del siglo xx. Al tornar comprensibles ambas cosmovisiones diferentes casi incomprensibles y al señalar cómo ambas abordan estructuras de desigualdad basadas en el mismo género, Ginsburg llama al diálogo político que reconocería ambas diferencias y puntos de interés común entre los dos grupos. En su intento por imaginar formas de unir ambos mundos, Ginsburg se acerca a la visión de Ang de forjar diálogos tentativos con los partidarios de Hanson.

El trabajo etnográfico de Ginsburg es ejemplar en su profundidad íntima, amplitud social y matiz equilibrado. Sin embargo, tal como sucede en la investigación del contexto social, la investigación de las experiencias vividas a veces deja de lado otras dimensiones de la vida y la realidad. En la bibliografía de mi actual área de investigación, las pruebas genéticas, abundan las descripciones de intensas experiencias íntimas sumamente deficientes en términos de análisis social crítico. Por ejemplo, Smith, Michie, Stephenson y Quarrel (2002) han utilizado el análisis fenomenológico interpretativo para dar sentido a la manera en que los individuos que tienen parientes que padecen la enfermedad

de Huntington perciben su riesgo y toman decisiones acerca de someterse a una prueba predictiva. La enfermedad de Huntington es un trastorno neurodegenerativo genético que lleva al deterioro de las capacidades mentales y física de la persona y a la muerte prematura en la mitad de la vida. Se trata de una enfermedad en gran medida hereditaria: una persona con uno de sus padres con Huntington tiene una posibilidad del 50% de padecerla. Smith y otros se pusieron en camino para obtener un entendimiento «holístico» de la «terrible situación» al enfrentar a personas que están decidiendo si someterse a la prueba o no. Relatan cómo una de sus informantes, Linda, se mentalizó de que tendría malas noticias y racionalizó que, incluso si su resultado fuera negativo, afectaría a uno de sus hijos: «Incluso si dice que en un ciento por ciento no lo voy a padecer, va a afectar a uno o a mis dos hijos. ¿Cómo piensa que me puedo sentir?» (Smith y otros, 2002, pág. 135). Smith y otros capturan en forma sucinta el sentimiento de esas duras decisiones: casi se puede oír a Linda hablando con su acento marcado y pesado de la clase trabajadora británica. Sin embargo, incluso si la descripción sigue siendo correcta en cuanto a la textura de la experiencia, finaliza fija en las percepciones (y malentendidos) de los cálculos del riesgo probabilístico y clínico.

Smith y otros proponen resucitar una experiencia cálida, humana y emotiva vivida que ha sido pasada por alto por la medicina prevaleciente. Sin embargo, al hacerlo, reafirmaron la distinción del científico entre los cálculos del riesgo probabilístico y real y las percepciones que se tienen de ellos y finalizaron explorando cómo «se sienten estos hechos» (Wynne, 2001). Esta fijación en el riesgo clínico destaca la necesidad de apuntalar el objetivo dialógico para capturar la experiencia del otro con una conciencia autorreflexiva de que tanto nuestro entendimiento de los demás como su entendimiento de ellos mismos están mediados por los discursos sociales. Sin esta comprensión autorreflexiva, la investigación podría terminar moviéndose en un círculo, donde el punto de partida de la investigación es un discurso social común (riesgo clínico) y el estudio entonces brinde apoyo emocional o existencial a este sentido común, residiendo en su intensidad (Atkinson y Silverman, 1997). No hay «grietas» en esta historia que permitan un margen para un momento de reflexión crítica respecto de estas nuevas identidades y discursos formados alrededor del «riesgo». Además, el análisis parece flotar en una intensidad emocional sin tiempo ni espacio donde no sólo la naturaleza mediada sino también el contexto social o la dimensión contextual de la experiencia salen del cuadro. En el análisis de las pruebas predictivas para la enfermedad de Huntington, las ramificaciones sociales de la prueba genética –tales como la manera en que interactúa con otros regímenes sociales, incluso el discurso social y político contemporáneo y contradictorio enfatizando el

hecho de asumir la «responsabilidad» del *self*, la salud y la vida de uno o mejorándolos (véanse Novas y Rose, 2000)— están completamente ausentes. La investigación dialógica considera que busca dar voz a las experiencias que han sido descuidadas por la sociedad en general. Si el marco metodológico no deja espacio para que las experiencias traten los discursos y los contextos sociales que las configuran, las experiencias no pueden hablar acerca, o a sus espaldas, de las estructuras sociales que las descuidaron en primer lugar.

## Validez autorreflexiva

La reflexión crítica acerca de cómo los discursos y los procesos sociales configuran o median la manera en que nos experimentamos a nosotros mismos y a nuestro entorno es, quizá, la característica más prominente de los estudios culturales. Los análisis de los textos de los medios de difusión populares —como las novelas románticas estudiadas por Radway— y el modo en que configuran la manera en que nos comprendemos son la marca registrada de la investigación de los estudios culturales. La conciencia autorreflexiva de la mediación es, por tanto, el criterio más característico para la investigación buena o válida en el paradigma.

La mayor parte de la investigación reflexiva desde el punto de vista crítico de los estudios culturales, incluso el trabajo de Radway, es «objetivista» o está marcada por el examen académico imparcial de una serie de textos o discursos en términos de los discursos sociales que los sustentan. El problema con los análisis objetivistas es que pueden terminar olvidando los discursos que guían al análisis mismo, como sucede en el estudio de Radway, que declara que las mujeres están lejos de convertirse en feministas con todas las de la ley.

Cuando inicié mi investigación de las mujeres que, como yo, habían sido anoréxicas, me sentí ofendida o insultada por los análisis objetivistas —tanto psiquiátricos (por ejemplo, Bruch, 1978) como feministas (por ejemplo, Bordo, 1993)— que analizaban la manera en que las mujeres que pasaban hambre estaban influenciadas por los discursos sociales, como los ideales de belleza. Sentí que estos análisis diagnósticos simplificaban demasiado la anorexia y fomentaban la noción de que las mujeres anoréxicas son desordenadas o incapaces de evaluar en forma confiable sus pensamientos o sus acciones. Por consiguiente, cuando entrevisté a mujeres que habían tenido anorexia, les pedí que me contaran acerca de su experiencia con esa enfermedad lo que, inevitablemente, llevó a un debate sobre las normas de la belleza y el género, y acerca de lo que pensaban en cuanto a las nociones diagnósticas de la anorexia. Al hacerlo, quise evitar diagnosticar a

las mujeres, desde afuera, en términos de identificar discursos que moldearan su autocomprensión. En cambio, quise invitarlas a «hacer» posestructuralismo conmigo, desde adentro, en los discursos que moldeaban su hambre y los discursos que moldeaban sus diagnósticos.

La respuesta que obtuve fue variada. Una mujer estadounidense, Jeanne, declaró que el hecho de que pasara hambre fue determinado en los «años de Reagan, cuando se suponía que las mujeres lo tenían todo, eran muy exitosas en todos los campos y extremadamente delgadas y atractivas». El intento de estar a la altura de este ideal la llevó a hacer ejercicio en extremo, a trabajar en bares populares de los campus y usar el dinero que ganaban para comprar ropa para «lucir» su delgado cuerpo. También era una excelente alumna que pasaba las noches en la sala de alumnos no graduados donde «fumaba y fumaba y fumaba, y bebía gaseosas dietéticas y estudiaba hasta avanzada la noche». De modo similar, una mujer finlandesa, Taru, relaciona el hecho de pasar hambre con haber bailado ballet. Durante quince años, desde que tenía cinco, hizo todo lo que estuvo a su alcance para ser bailarina profesional: fuerte, liviana y perfecta. Para lograrlo, comenzó a hacer un duro régimen de ejercicios, a pasar largas temporadas en el exterior, a atravesar la mitad de Finlandia para asistir a clase y a apaciguar su hambre apenas probando arroz y salsa Tabasco, que «hacía que su estómago se sintiera calentito».

A pesar de las similitudes de su experiencia de anorexia, Jeanne y Taru evaluaron los discursos diagnósticos de esa condición en forma bastante diferente. Al reflexionar sobre los años en que pasaban hambre y las nociones diagnósticas de los trastornos alimentarios, Jeanne notó que era una típica anoréxica de la clase media. Llegó a la conclusión de que «no está orgullosa» de haber tenido anorexia, que en retrospectiva parecía «sólo tan autoindulgente». En cambio, Taru se mostró sumamente crítica respecto de las nociones de anorexia, y observó que eran historias similares a las que encontraba al bailar ballet y leer revistas de aptitud física y deportes, que catalogan a las mujeres, como siempre, «más débiles» que los hombres. Concluyó que no quería analizar demasiado las causas de su anorexia, dado que temía que «revelara más debilidades y anormalidades».

Las dos historias de las mujeres dan fe de la manera en que el hecho de que pasaran hambre fue moldeado por el ideal individualista competitivo de la fuerza y el éxito. Al mirar hacia atrás, Jeanne definió su búsqueda de fortaleza como autodestructiva y autoindulgente. De modo algo diferente, Taru criticó los discursos diagnósticos de la anorexia que definen la búsqueda de la fuerza por parte de las mujeres como sólo patológica, observando que simplemente contribuía a los discursos que definen a las mujeres como demasiado débiles en cuerpo y alma, lo que moldea la feroz hambre de las anoréxicas para superar

sus deficiencias ante todo. Al buscar el sentido de estas similitudes y diferencias, recurrí a un correo electrónico que había recibido de una tercera mujer, Eleanora, que hizo un comentario sobre un artículo que yo había escrito (Saukko, 2000) basado, en parte, en la entrevista que le había hecho. Escribió que no se reconocía en la descripción de una niña solitaria y dolida y observó que exacerbaba la noción de las mujeres anoréxicas como meras víctimas y no reconocía que también ellas pueden ser fuertes. En el mismo correo, añadió que la búsqueda de la fortaleza también puede ser limitante y que su decisión de seguir a su amante a otro país había desviado su inflexible orientación en cuanto a su carrera, pero que también la había hecho más feliz, aunque asimismo más insegura. Las historias de Jeanne, Taru y Eleanora nos hablan del juicio despiadado que hace el discurso cultural, sumamente distintivo de géneros, sobre la fortaleza de estas mujeres. Este discurso normativo deja poco espacio para el tipo de ambivalencia transmitida por la historia personal de Eleanora, que contempla cómo la autodeterminación puede permitir a las mujeres o a las personas en general avanzar en sus vidas, pero que también puede limitarlas, aunque los caminos alternativos también presenten problemas.

Desde un punto de vista metodológico, el hecho de prestar atención a los discursos sociales, como el discurso individualista sobre la fuerza, nos permite iluminar sistemas de creencias muy arraigados que guían nuestros pensamientos y acciones y moldean nuestras sociedades. No obstante, si se lo hace de modo objetivista, estos análisis pueden terminar transmitiendo diagnósticos culturales problemáticos basados en presupuestos culturales que no han sido cuestionados. Ello sucede, por ejemplo, cuando se diagnostica que las mujeres anoréxicas están subyugadas por ideales culturales de fortaleza y autocontrol y, al mismo tiempo, se las define como débiles y descontroladas, afirmando las mismas normas de fuerza y de control. El hecho de abrir este aspecto reflexivo y crítico a otras opiniones se beneficia al ser complementado con una dimensión dialógica o sensibilidad a las críticas locales de los discursos. La presunción pocas veces manifestada pero con frecuencia asumida en el posestructuralismo es que los individuos «legos» son ciegos a los discursos sociales que los guían y que el análisis crítico de la mediación sólo puede realizarlo un experto. Sin embargo, la idea de que sólo los expertos pueden analizar los discursos de expertos puede hacer que el análisis gire en un círculo, dado que no hay modo de que una percepción externa crítica rompa el ciclo. Ello es en particular verdad al analizar a personas como los anoréxicos, cuyos comentarios críticos acerca de sus diagnósticos o tratamiento han sido descartados con mucha facilidad como desafíos o sintomáticos de sus desórdenes.

Una dimensión más concreta o contextual de la autorreflexión pone en relieve las consecuencias «reales» que tiene nuestra inves-

tigación para la realidad que estamos estudiando. Ello se refiera al argumento de Foucault con Derrida, en que Foucault (1979) observó que el discurso sobre la locura no afirmaba en forma simbólicamente simple la noción de racionalidad del Iluminismo (que se oponía a la definición de irracionalidad o demencia), sino que en concreto encerraba a los locos en instituciones, arrancándoles todo derecho humano básico. Al iniciar mi investigación sobre la anorexia, ex profeso no quise estudiar las mujeres anoréxicas en un contexto de tratamiento, puesto que quería analizar con una visión crítica las prácticas diagnósticas. Sin embargo, al mirar hacia atrás, he tenido dudas acerca de esta decisión. Aunque mi trabajo ha sido adoptado por los académicos y los maestros que trabajan en psicología, siento que hubiera tenido mayor impacto en el tratamiento de la anorexia si me hubiera ocupado en forma directa de la institución terapéutica.

Esta pregunta de si la investigación debería tener lugar «dentro» o «fuera» del contexto institucional que aborda ha sido analizada con detalle en los estudios culturales, en particular en los denominados debates de políticas en la década de 1990. Tony Bennett (1998) comenzó estos debates sugiriendo que los estudios culturales como paradigma deberían involucrarse en la formulación de políticas y el asesoramiento, sosteniendo que ello haría que la disciplina fuera más efectiva desde el punto de vista político así como también reconocería el hecho de que, a pesar de los reclamos de autonomía, la investigación siempre legitima los acuerdos políticos, tales como el humanismo liberal del estado liberal. La sugerencia de Bennet fue recibida con críticas en algunos círculos. La crítica establecía paralelos entre su enfoque y la denominada investigación de la comunicación administrativa en los Estados Unidos de la posguerra que fue financiada por el gobierno y la industria, se concentró en las encuestas y la investigación de la comercialización y contra la cual los estudios culturales y de comunicación crítica se definieron (Hardt, 1992). Tomaselli (1996) observó que la utilidad del enfoque de la política dependía del contexto y que trabajar para el Gobierno sudafricano durante el apartheid podría haber sido contraproducente, mientras que la colaboración con el nuevo estado era diferente.

El ministro de Educación británico, Charles Clarke, recientemente avivó el debate de la política al afirmar que a él no «le importa que haya algunos medioevalistas alrededor con fines decorativos, pero no hay razón para que el estado les pague». Luego aclaró que quería destacar la tarea de las universidades británicas de ocuparse de los desafíos planteados por el «cambio global» a la economía y la sociedad nacionales («Devil's advocate ignites row», 2003, pág. 2). Lo que ello significa puede ejemplificarse con el hecho de que durante el mandato de Clarke en el poder, el legendario Departamento de Estudios Cultu-

rales de la Universidad de Birmingham fue «reestructurado» y dejó de existir en el verano de 2002. En esta situación, no parece existir la opción de estar fuera del sistema o de llevar a cabo investigación que no esté financiada desde afuera y que sea social o económicamente «relevante». Sin embargo, esto no significa que la investigación crítica haya pasado de moda, pero obliga a los académicos del campo a repensar la autorreflexividad. La interrogación introspectiva de los discursos que afectan el autoentendimiento de otras personas o el propio ya no es suficiente. Lo que se requiere es una exploración dirigida hacia afuera acerca de qué tipos de realidades concretas nuestra investigación, en pequeña o gran medida, ayuda a crear (Haraway, 1997). Ello cierra el círculo de este capítulo al retornar a la validez contextual o a la necesidad de evaluar la investigación en términos de cuán bien puede dar sentido a los intrépidos procesos sociales e históricos y la función que desempeña en estos procesos.

## Conclusión

Quizá, de un modo que era sintomático de la más nueva de las épocas nuevas (Hall y Jacques, 1989) en los estudios culturales, alrededor de un año atrás decidí hacer un cambio en mi carrera académica. Dejé los estudios de comunicación y pasé a la investigación científica social en genómica. Pensé que la genómica como área era interesante desde el punto de vista intelectual, relevante en cuanto a lo social y oportuna y, de modo utilitario, es probable que sea una mejor opción para conseguir financiamiento que la lectura de los textos de los medios de difusión.

La primera sorpresa en mi nuevo trabajo llegó cuando tuve que esperar seis meses para obtener la aprobación de la junta ética local para mi estudio. Tras varios escándalos, incluso el denominado caso Bristol —donde las muestras de tejido de niños que habían muerto en una cirugía de corazón se guardaron y utilizaron con fines investigativos sin permiso durante un largo tiempo— el gobierno de la ética en la investigación médica en el Reino Unido se ha tornado parte de un procedimiento burocrático interminable y de múltiples etapas. Mientras esperaba estudiar a gente «real», comencé a seguir un grupo de discusión virtual. El grupo que leía era para gente con una susceptibilidad «poligénica» relativamente baja de sufrir trombosis venosa profunda (por oposición a enfermedades monogenéticas más familiares o genéticas deterministas, como la de Huntington). Cuando me contacté con el moderador y el hematólogo que trabajaban con el grupo y les comenté acerca del estudio que estaba contemplando, me contaron que estaban en proceso de establecer una organización de pacientes, en colabora-

ción con los Centros para el Control de las Enfermedades de Atlanta. Expresaron que mi investigación en el grupo podría servir para el proyecto de información del paciente que estaban planificando. Una de las prioridades del grupo recientemente formado era negociar un precio reducido con La Roche para una máquina que permitiría examinar los niveles de coagulación sanguínea en el hogar (para evitar a las personas numerosos viajes a la clínica). En la lista, la gente también expresaba su esperanza de que la nueva organización hiciera presión para que la Cámara aprobara el proyecto, aprobado a su vez por el Senado, que prohibiera a las compañías aseguradoras y a los empleados discriminar a las personas basándose en su información genética.

Rabinow (1996) ha dado sentido a estas nuevas sensibilidades y modos de acción sociales con su término «biosocialidad» (por oposición a la antigua sociobiología), que se refiere a las maneras en que la gente con características genéticas compartidas crean identidades y proyectos a su alrededor. Pueden crear organizaciones de pacientes que usan modos de comunicación y de organización virtuales y reales para forjar conexiones entre ellos, las agencias regulatorias, los médicos y los científicos, las compañías farmacéuticas y los académicos de los estudios culturales a fin de producir proyectos políticos a menudo contradictorios (véanse también Heath, Koch, Ley y Montova, 1999).

Esta situación actual es muy diferente de aquella de principios del siglo xx, cuando los genetistas James V. Neel y Victor McKusick basaron su investigación en la población indígena de la Amazonia y la antigua orden amish. Iban a estas comunidades y cosechaban conocimiento indígena, ADN de plantas y de seres humanos, árboles genealógicos, fotografías familiares e historias de vida (Lindee, 2003; Santos, 2003). Como ha observado Lindee con acierto, el material que McKusick reunía consistía en tipos de conocimiento muy diferentes, que eran como una «colcha confeccionada con retazos unidos de distintos géneros» (Lindee, 2003, pág. 50). No obstante, la heterogeneidad de estos conocimientos se tornó invisible en el producto final del conocimiento genético que semeja ser una ciencia pura y objetiva. Sin embargo, aquellos días en que se podía cosechar con libertad se han ido. Ahora, los indígenas y los individuos con susceptibilidades o trastornos genéticos no necesariamente se prestan a ser investigados, sino que quieren negociar la colaboración.

Por consiguiente, la investigación ya no puede replegarse al espacio de autonomía y de objetividad aparentes y hacer afirmaciones acerca del sistema social, la gente o la naturaleza. No obstante, la investigación tampoco puede convertir a las personas con trastornos genéticos en blancos de sus propias proyecciones románticas acerca del «margen». En cambio, el investigador, como los individuos con una biosocialidad recientemente encontrada, se ven atrapados en una red

más desordenada y horizontal, que forja y negocia vínculos entre la investigación social y cultural, la investigación y la práctica médicas, las políticas, pacientes, compañías y entidades financieras y que, quizá, está financiada por consejos de investigación gubernamentales, proveedores de cuidado de la salud, empresas u organizaciones de pacientes.

En este escenario, la antigua distinción entre el sistema y los individuos se desdibuja. Ello se refiere a las intersecciones entre la validez contextual y la dialógica del Cuadro 13.1. Por tanto, los sistemas son comprensibles sólo por medio de sus consecuencias o manifestaciones locales, como la necesidad mundana de tener máquinas de prueba en el hogar con precios razonables, que pueden complicar o confundir los grandes pronunciamientos sistémicos acerca de lo bueno o lo malo de nuestro «futuro genómico» (sobre opiniones contrarias, véase el Departamento de Salud, 2003; GeneWatch/UK, 2002). Sin embargo, de modo similar, las necesidades locales son inteligibles sólo dentro del sistema. Éstas pueden incluir el uso emergente del conocimiento genómico para prevenir enfermedades comunes, que tiene costos y beneficios para las personas que utilizan medicamentos y pruebas preventivas, para el sistema de cuidado de salud y de seguros y para las compañías que producen dichas máquinas de pruebas.

El otro lado de la ecuación, la relación entre los individuos y el sistema, parece de igual modo indistinguible. Ello se refiere a la intersección entre las valideces dialógicas y las autorreflexivas del Cuadro 13.1. Los individuos o las realidades o la biosocialidad locales que estudiamos no existen —no más que los «genes»— en la «naturaleza» o en un estado de autenticidad socialmente intacto, pero en cambio están formados por la configuración genómica o sistema. Además, no se puede presumir que la gente local es «crédula» o inconsciente de su relación con el sistema más amplio. Por el contrario, interactúa en forma activa con él, formando alianzas, haciendo presión y negociando con otras organizaciones sociales, incluso los proyectos de investigación de estudios culturales, para proponer sus intereses, como un cuidado mejor y asequible.

Asimismo, podemos observar un colapso de las distinciones que han conformado la piedra angular de muchos de los debates metodológicos en los estudios culturales entre el investigador y el objeto/sujeto de investigación, y lo virtual y lo real. Ello se refiere a la intersección de las valideces autorreflexivas y las contextuales del Cuadro 13.1. La investigación sobre, por ejemplo, las consecuencias sociales de la genómica no puede suponer ser neutral, ya que forma parte de la activa red de actores que configuran las políticas, las reglamentaciones, las prácticas de tratamiento, las prioridades científicas y de financiamiento y la vida cotidiana. Las influencias ejercidas por los diferentes grupos dentro de esta red —estudios culturales e investigación genómica, per-

sonas con susceptibilidades genéticas, diseñadoras de políticas, compañías, etc.— son también tanto simbólicas como reales o «materiales/semióticas», según observó Haraway (1997). No sólo representan a las personas, genes, riesgos, curas, prevención, costos y beneficios, sino que también los forjan en términos concretos, y dan lugar a rutinas de cuidado, a prioridades en el cuidado de la salud, a políticas, etcétera, diarias y particulares.

Al final, la tarea del enfoque metodológico integrador es facilitar la investigación empírica de la realidad social de una manera que tenga en cuenta que la realidad está atravesada por un mosaico de diferentes realidades y que nuestra investigación es parte de los procesos que forman este mosaico social o «colcha confeccionada con retazos» (Deleuze y Guattari, 1987; Lindee, 2003; Saukko, 2000). Este enfoque integrador apunta a abordar algunos factores históricos e intelectuales nuevos, pero se acerca a explorar los nexos entre lo local y lo global, lo cultural y lo real, y lo personal y lo político, que han fascinado e infatuado los estudios culturales a lo largo de su historia. No pretendo, en este capítulo, ir «más allá» de estas posiciones o debates; simplemente espero contribuir al actual proyecto de hacer compatible lo incompatible de una manera sofisticada desde el punto de vista analítico, práctica en cuanto a la metodología y productiva en el ámbito de las políticas, que ha avivado el paradigma durante más de tres décadas.

## Referencias bibliográficas

- Alasuutari, P. (1998). *An Invitation to Social Research*, Londres, Sage.
- Ang, I. (1996). *Living Room Wars: Rethinking Media Audiences for a Postmodern World*, Londres, Routledge.
- Ang, I. (2001). *On not Speaking Chinese, Living between Asia and the West*, Londres, Routledge.
- Atkinson, P. y Silverman, D. (1997). «Kundera's *immortality*: The interview society and the invention of the self», *Qualitative Inquiry*, 3, págs. 304-325.
- Bennett, T. (1998). *Culture: A Reformer's Science*, Londres, Sage.
- Bordo, S. (1993). *The Unbearable Weight: Feminism, Western Culture, and the Body*, Berkeley, University of California Press.

- Bruch, H. (1978). *The Golden Cage: The Enigma of Anorexia Nervosa*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Buber, M. (1970). *I and Thou*, Nueva York, Charles Scribners Sons. [Hay traducción en castellano: *Yo y tú*, Madrid, Caparrós, 1993.]
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*, Londres, Blackwell.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity*, Londres, Blackwell.
- Castells, M. (1998). *End of Millennium*, Londres, Blackwell.
- Castells, M. y Himanen, P. (2002). *The Information Society and the Welfare State: The Finnish Model*, Oxford (Gran Bretaña), Oxford University Press.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: On Capitalism and Schizophrenia*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- Denzin, N. (1997). *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Department of Health, (2003). «Our inheritance, our future: Realising the potential of genetics in the NHS», Londres, The Stationery Office, disponible en [www.dh.gov.uk/PolicyAndGuidance/HealthAndSocialCareTopics/Genetics/GeneticsGeneralInformation/GeneticsGeneralArticle/fs/en?CONTENTID=40164308cchk=RnGBgL](http://www.dh.gov.uk/PolicyAndGuidance/HealthAndSocialCareTopics/Genetics/GeneticsGeneralInformation/GeneticsGeneralArticle/fs/en?CONTENTID=40164308cchk=RnGBgL).
- «Devil's advocate ignites row...» (16 de mayo de 2003). *Times Higher Education Supplement*, págs. 1-3.
- Ferguson, M. y Golding, P. (comps.) (1997). *Cultural Studies in Question*, Londres, Sage.
- Fiske, J. (1994). «Audiencing: Cultural practice and cultural studies», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 189-198.
- Foucault, M. (1979). «My body, this paper, this fire», *Oxford Literary Review*, 4, págs. 9-28.
- Friedmann, J. (2000). «Reading Castells: *Zeitdiagnose* and social theory», *Environment and Planning D: Society and Space*, 18, págs. 111-120.

- Frow, J. y Morris, M. (2000). «Cultural studies», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 315-346.
- GeneWatch/UK (mayo de 2002). «Genetics and «predictive medicine»: Selling pills, ignoring causes» edición instructiva 18, disponible en [www.genewatch.org/HumanGen/publications/briefings.htm#Brief18](http://www.genewatch.org/HumanGen/publications/briefings.htm#Brief18).
- Ginsburg, F. (1997). «The case of mistaken identity: Problems in representing women on the right», en R. Hertz (comp.), *Reflexivity and Voice*, Londres, Sage, págs. 283-299.
- Ginsburg, F. (1998). «Contested lives: The abortion debate in an American community», Berkeley, University of California Press, trabajo original publicado en 1989.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*, compilado y traducido por Q. Hoare y J. Nowell Smith, Londres, Lawrence & Wishart.
- Grossberg, L. (1997). «Bringing it all back home: Essays on cultural studies», Durham (Carolina del Norte), Duke University Press.
- Grossberg, L. (1998). «The victory of culture, part I. Against the logic of mediation», *Angelaki*, 3 (3), págs. 3-29.
- Gurevitch, M., Woollacott, J., Bennett, T. y Curran, J. (comps.) (1982). *Culture, Society and the Media*, Londres, Methuen.
- Hall, S. (1980). «Cultural studies: Two paradigms», *Media, Culture and Society*, 2 (1), págs. 59-72.
- Hall, S. (1982). «The rediscovery of ideology: Return of the repressed in media studies», en M. Gurevitch, J. Woollacott, T. Bennett y J. Curran (comps.), *Culture Society and the Media*, Londres, Methuen, págs. 56-90.
- Hall, S., Hobson, D., Lowe, A., y Willis, P. (comps.) (1980). *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972-79*, Londres, Hutchinson.
- Hall, S. y Jacques, M. (comps.) (1989). *New Times: The Changing Face of Politics in the 1990s*, Londres, Lawrence and Wishart.

- Haraway, D. (1997). *Modest-Witness@Second-Millennium.FemaleMan-Meets-OncoMouse: Feminism and Technoscience*, Londres, Routledge.
- Hardt, H. (1992). *Critical Communication Studies: Essays on Communication, History and Theory in America*, Londres, Routledge.
- Heath, D., Koch, E., Ley, B. y Montova, M. (1999). «Nodes and queries: Linking locations in net worked fields of inquiry», *American Behavioral Scientist*, 43 (3), págs. 450-463.
- Lather, P. (1993). «Fertile obsessions. Validity after poststructuralism», *The Sociological Quarterly*, 34 (4), págs. 673-693.
- Latour, B. (1993). *We have Never Been Modern*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Londres, Sage.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1994). «Competing paradigms in qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 105-117.
- Lindee, M. S. (2003). «Provenance and pedigree: Victor McKusick's fieldwork with the old order Amish», en A. Goodman, D. Heath y M. S. Lindee (comps.), *Genetic Nature / Culture, Anthropology and Science beyond the Two-Culture Divide*, Berkeley, University of California Press, págs. 41-76.
- Malinowski, B. (1961). *Argonauts of the Western Pacific*, Nueva York, E. P. Dutton, trabajo original publicado en 1922. [Hay traducción en castellano: *Los argonautas del Pacífico occidental*, Madrid, Península, 2001.]
- Marcus, G. (1986). «Contemporary problems of ethnography in the modern world system», en J. Clifford y G. Marcus (comps.), *Writing Culture: The Politics and Poetics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press, págs. 165-193.
- Marcus, G. (1998). *Ethnography through Thick and Thin*, Princeton (Nueva Jersey), Princeton University Press.
- Maso, I. (2001). «Phenomenology and ethnography», en P. Atkinson, A. J. Coffey, S. Delamont, J. Lofland y L. H. Lofland (comps.), *Handbook of Ethnography*, Londres, Sage, págs. 136-144.

- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*, Londres, Polity.
- McGuigan, J. (comp.) (1997). *Cultural Methodologies*, Londres, Sage.
- McRobbie, A. (comp.) (1997). *Back to Reality? Social Experience and Cultural Studies*, Manchester (Gran Bretaña), Manchester University Press.
- Novas, C. y Rose, N. (2000). «Genetic risks and the birth of the somatic individual», *Economy and Society*, 29 (4), págs. 485-513.
- Patomäki, H. (2003). «An optical illusion: The Finnish model for the information age», *Theory, Culture, and Society*, 20 (3), págs. 136-145.
- Radway, J. (1984). *Reading the Romance: Women, Patriarchy, and Popular Literature*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*, Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press.
- Santos, R. V. (2003). «Indigenous peoples, changing social and political landscapes, and human genetics in Amazonia», en A. Goodman, D. Heath y M. S. Lindee (comps.), *Genetic Nature / Culture: Anthropology and Science beyond the Two-Culture Divide*, Berkeley, University of California Press, págs. 23-40.
- Saukko, P. (2000). «Between voice and discourse: Quilting interviews on anorexia», *Qualitative Inquiry*, 6 (3), págs. 299-317.
- Smith, J., Michie, S., Stephenson, M. y Quarrel, O. (2002). «Risk perception and decision-making in candidates for genetic testing for Huntington's disease: An interpretative phenomenological analysis», *Journal of Health Psychology*, 7 (2), págs. 131-144.
- Tomaselli, K. (diciembre de 1996). «Cultural policy & politics: South Africa and the Australian cultural policy «moment»», trabajo presentado en la Cultural Studies Association of Australia Conference «In search of the public», extraído de [www.nu.ac.za/cms/\\_anthropology/culturalpolicy.asp?ID=1](http://www.nu.ac.za/cms/_anthropology/culturalpolicy.asp?ID=1).
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and Culture*, Londres, Polity.
- Watermann, P. (1999). «The brave new world of Manuel Castells: What on earth (or in the ether) is going on?», *Development and Change*, 20, págs. 357-380.

Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs*, Westmead, Saxon House.

Willis, P. (2000). *The Ethnographic Imagination*, Cambridge (Gran Bretaña), Polity.

Wynne, B. (2001). «Creating public alienation: Expert cultures of risk and ethics on GMOs», *Science as Culture*, 70 (4), págs. 445-481.

## 14

## El humanismo crítico y la teoría *queer*

### Vivir con las tensiones

*Ken Plummer*

*La falta de análisis de las estructuras conceptuales y los marcos de referencia que se encuentran implicados en forma inconsciente hasta en las investigaciones objetivas en apariencia más inocentes constituye el mayor defecto que se puede hallar en cualquier campo de investigación.*

JOHN DEWEY, 1938, pág. 505.

*La mayoría de las personas pertenecientes y ajenas al ámbito académico ajenas a él aún están desconcertadas respecto del verdadero significado de *queer*, razón por la cual el concepto todavía puede complicar o perturbar las formas de ver el género y la sexualidad, así como también las áreas relacionadas de raza, etnicidad y clase.*

ALEXANDER DOTY, 2000, pág. 7.

La investigación, al igual que la vida, es un asunto complicado y contradictorio. Sólo en los textos sobre métodos de investigación que detallan cómo llevarla a cabo o en las aulas donde se dictan cursos sobre métodos de investigación se la puede clasificar en etapas lineales, protocolos claros y principios firmes. En este capítulo, mi interés se centra en algunos de los múltiples, y a menudo contradictorios, presupuestos de la investigación. Tomando como punto de partida y motivo de tensión mi preocupación en la investigación sobre sexualidades/

homosexualidad/condición de *queer*, considero que la «teoría *queer*» y el «humanismo crítico» integran la lista de mis propias tensiones. He intentado describirlos y sugerir coincidencias, pero mi objetivo no ha sido conciliarlos. No es posible, y probablemente no sea ni siquiera deseable. Debemos vivir con las tensiones, y el hecho de tomar conciencia de ellas sienta una base importante para el investigador social autorreflexivo.

## El cambio social y la investigación zombi

Este debate debe considerarse en función del rápido cambio social. Si bien para muchos los métodos de investigación se mantienen iguales con el transcurso del tiempo (apenas se perfeccionan un poco con cada generación), para otros —entre los que me incluyo—, los cambios que se registran en la sociedad traen aparejados cambios paralelos en las prácticas de investigación. Dicho en términos claros, muchos afirman que nos dirigimos hacia una sociedad posmoderna, moderna tardía, globalizadora, de riesgo y líquida. Se está gestando un nuevo orden mundial mucho más provisorio y menos autoritario que el del pasado; se trata de una sociedad caracterizada por una mayor autorreflexión e individuación, una sociedad red de flujos y de movibilidades, una sociedad de consumo y de desperdicio (Bauman, 2000, 2004; Beck, 2003; Giddens, 1991; Urry, 2000).

A medida que nos movemos tentativamente hacia estos nuevos mundos, nuestras herramientas para la teoría y la investigación deben ser reacondicionadas en forma radical. El sociólogo alemán Ulrich Beck, por ejemplo, habla de «categorías zombis»; ¡nos movemos entre muertos vivos! Las categorías zombis son categorías del pasado que seguimos usando, aunque ya no sean de utilidad y enmascaren una realidad diferente. Es probable que las sigamos empleando porque en la actualidad no tenemos mejores argumentos para esgrimir. No obstante, están muertas.

Beck cita el ejemplo del concepto de «familia» como un caso de categoría zombi, término que en una época tenía vida y significado, pero que para muchos hoy significa muy poco. También podríamos decir que la mayor parte de nuestro aparato de metodología para la investigación masiva ya puede calificarse, al menos en parte, como zombi. No soy gran fanático de la televisión, pero cuando decido ver un documental, con frecuencia quedo impresionado por cuánta mayor información obtengo de él que de la vía de investigación sociológica estándar. No obstante, las habilidades de un buen documentalista rara vez son los temas de los cursos sobre métodos de investigación, aunque

dichas habilidades –desde la redacción del guión y la dirección hasta los movimientos de cámara y las cuestiones éticas– sean la esencia de una buena investigación en el siglo XXI. Y es verdad, parte de la investigación parece haber ingresado en el mundo del ciberespacio, aunque un gran porcentaje de ella reproduce los métodos de la investigación cuantitativa y torna la investigación cualitativa en disciplinada, cuantitativa y antihumanística. Se carece de una verdadera innovación. Gran parte de la investigación que se llevaba a cabo a fines del siglo XX –si citamos una vez más a Beck– fue verdaderamente investigación zombi (Beck, 2003).

El Cuadro 14.1 sugiere algunas conexiones entre el cambio social y los estilos de investigación social. El contexto está dado por el relato científico autorizado a partir de protocolos de investigación estándar. Los cambios en el mundo social probablemente se vean reflejados en la aparición de nuevos métodos de investigación. En este capítulo, mi interés está centrado en el surgimiento de la teoría *queer*.

**Cuadro 14.1. Cambios en los estilos de investigación en condiciones de modernidad tardía.**

| <i>Cambios sociales actuales</i>                       | <i>Cambios posibles en el estilo de investigación</i>        |
|--|--|
| Hacia un mundo moderno tardío                          | Hacia una práctica de investigación moderna tardía           |
| Posmoderno/fragmentación/pluralización                 | Giro «polifónico»  |
| Mediatización  | Nuevas formas de los medios en cuanto técnica y datos        |
| Historias y la muerte de la gran narrativa             | Giro narrativo/narración                                     |
| Individualización/opciones/identidades no establecidas | Giro autorreflexivo  |
| Globalización/glocalización/hibridación/diáspora       | Giro híbrido: métodos de descolonización (L. T. Smith, 1999) |
| Alta tecnología/mediatizado/ciborg/poshumano           | Giro de alta tecnología                                      |
| Conocimiento refutado                                  | Giro epistemológico  |
| Política y ética posmoderna                            | Giro político/ético  |
| Sociedad red   | Flujos, movilidades y contingencias de la investigación,     |
| Sexualidades como problemáticas                        | Giro <i>queer</i>  |

## Una introducción reflexiva

El modo en que se lleva a cabo una investigación nos conduce a diversos juegos de lenguaje: algunos son racionales; otros, más contradictorios; otros, cualitativos y otros, cuantitativos. El lenguaje que utilizamos trae consigo toda clase de tensiones. Si bien a veces nos ayuda a trazar la manera en que realizamos la investigación, a menudo conlleva sus propias contradicciones y problemas. Mi objetivo en este sentido es abordar algunas de las incoherencias que encontré en mi propio lenguaje de investigación y en mis investigaciones mismas, y sugerir formas de vivir con ellas. Aunque recurriré a una amplia gama de fuentes y espero poder brindar algunos ejemplos paradigmáticos, el capítulo será inevitablemente de índole personal. Permítanme presentar la contradicción clave de mis investigaciones. (Todos tenemos las propias.)

La mayoría de mis investigaciones se han centrado en las sexualidades, en especial, en las cuestiones relativas al lesbianismo y la homosexualidad, poniendo la mirada —en última instancia— en cierta noción de justicia sexual. En los primeros tiempos, utilicé un interaccionismo simbólico bastante directo para guiarme en el campo de trabajo y en las entrevistas que realicé en el escenario homosexual de la ciudad de Londres y sus alrededores a fines de la década de 1960. Al mismo tiempo, comencé a tener participación política, al principio en la Sociedad para la Reforma de la Ley Homosexual y, más tarde, en el Frente de Liberación Homosexual en sus comienzos. Leí a Becker, Blumer, Strauss y Denzin. A su vez, estaba asumiendo mi homosexualidad y tratando de encontrar mi camino en el mismo mundo social que estaba estudiando. Más recientemente, se está considerando que dicha franqueza es cada vez más problemática. De hecho, siempre hubo cierta tensión implícita en ello, sólo que no siempre la veía (Plummer, 1995).

Por un lado, me di cuenta de que estaba empleando un lenguaje que cada vez más doy en llamar lenguaje de humanismo crítico, aliado al interaccionismo simbólico, al pragmatismo, al pensamiento democrático, a la narración, al progreso moral, a la redistribución, a la justicia y a la buena ciudadanía (Plummer, 2003). La fuente de inspiración era variada: desde Dewey hasta Rorty y desde Blumer hasta Becker. Todos estos autores proporcionan ideas bastante antiguas y tradicionales, y aunque haya notado sus afinidades posmodernizadas (como lo han hecho otros), aun así aportan más afirmaciones ortodoxas sobre la experiencia, verdades, identidades, pertenencia a un grupo y un lenguaje de responsabilidades morales que pueden ser compartidas a través del diálogo (Plummer, 2003).

En comparación, en ocasiones me di cuenta de que estaba utilizando un lenguaje mucho más radicalizado, que es el que actualmente circula con el nombre de teoría *queer*. Este último, por lo general, debe ser visto como opuesto al anterior: la teoría *queer* descompone, disloca todo. «*Queer*» es, para mí, la posmodernización de los estudios de sexo y género. «*Queer*» trae consigo una deconstrucción radical de todas las categorías convencionales de sexualidad y género. Cuestiona todos los textos y relatos ortodoxos sobre la función del género y la sexualidad en el mundo moderno (y en todos los mundos). Es un asunto complicado y anárquico, que no difiere mucho de los anarquistas intelectuales o de los situacionistas internacionales de orden político. Parecería que *queer* es antihumanista, que ve el mundo de la normalización y la normalidad como su enemigo y que se rehúsa a ser absorbido por las convenciones y la ortodoxia. Si es, de modo alguno, sociológico (y, por lo general, no lo es), es gótico y romántico, no clásico ni canónico (Gouldner, 1973). Transgrede y subvierte.

Por un lado, entonces, estoy muy contento de emplear el «nuevo lenguaje del método cualitativo» (Gubrium & Holstein, 1997). Por otro, soy bastante consciente de un lenguaje *queer* que encuentra problemas en todas partes con los métodos de la ciencia social ortodoxa (Kong, Mahoney & Plummer, 2002). Otra vez, estas tensiones son en gran medida el producto de su época (la teoría *queer* no existía antes de fines de la década de 1980). No obstante, en retrospectiva, parecería que siempre he caminado por la cuerda floja entre un interaccionismo académico, un liberalismo político, una experiencia homosexual y una crítica radical.

Pero, como de costumbre, las ironías abundan. Desde fines de la década de 1980, me he considerado, en mayor o menor grado, «poshomosexual». Entonces, ¿quién era ese joven hombre del pasado que estudiaba el mundo homosexual? Del mismo modo, esos teóricos *queer* audaces han comenzado a preparar sus manuales, a sus lectores y sus cursos, y han multiplicado sus propios mundos esotéricos de culto que a menudo parecen más académicos que la mayoría de las obras filosóficas de Dewey. Lejos de derribar fronteras, los teóricos *queer* las han erigido, pues si bien es posible que no deseen el encerramiento, igualmente lo encuentran. Las teorías *queer* tienen sus gurús, sus seguidores y sus textos canónicos. De igual manera, los humanistas y los nuevos investigadores cualitativos –sintiéndose sitiados por los posmodernistas, los teóricos *queer*, algunos feministas y los multiculturalistas, entre otros– se defendieron volviendo a escribir sus propias historias y sugiriendo que muchas de las críticas que les hicieron son simplemente falsas. Algunos, como Richard Rorty –aparente heredero del pragmatismo moderno de Dewey y James– caen en curiosas trampas: rotulado como posmodernista por otros, él condena a los posmo-

dernistas denominándolos «posmo» (Rorty, 1999). Con frecuencia, las posturas metodológicas suelen conducir en direcciones distintas de las originalmente propuestas.<sup>1</sup>

Por consiguiente, aquí estoy, como muchos otros, un poco humanista, un poco poshomosexual, una especie de feminista, un tanto *queer* y en cierta forma liberal, y veo que gran parte de lo que es *queer* tiene el potencial para lograr un importante cambio radical. En las clásicas palabras del interaccionismo, ¿quién soy?, ¿cómo puedo vivir con estas tensiones?

Este capítulo no tiene como objeto ser el ensayo de un autoanálisis demasiado indulgente, sino un ensayo en el cual, comenzando a reflexionar sobre dicha preocupación, simplemente muestro tensiones que muchos deben enfrentar hoy día. No solamente no estoy solo respecto de esta preocupación, sino que también estoy casi seguro de que todas las investigaciones cualitativas reflexivas se toparán con sus propias versiones de las tensiones, del mismo modo en que la mayoría de la gente se enfrenta con las suyas en su vida cotidiana. El nombre del juego es ambivalencia.

En este capítulo, abordaré tres cuestiones interrelacionadas que surgieron a partir de la investigación cualitativa y que se centran en el punto hasta el cual podemos «empujar» los límites de la investigación cualitativa penetrando en nuevos campos, estrategias y toma de conciencia política/moral y en la forma en que esto ha estado ocurriendo permanentemente en mi propio trabajo. Los nuevos lenguajes del método cualitativo sacan provecho de nuevas ideas que, al menos en un principio, pueden ser vistas como oposición. Así es como crecen y como todo el campo de la investigación cualitativa se perfecciona. A continuación, exploraré:

<sup>1</sup> Como observó Dmitri Shalin hace más de una década, «Las cuestiones que el interaccionismo simbólico ha destacado desde su inicio y que aseguraron su estado inconformista en la sociología estadounidense tienen cierta extraña similitud con los temas abogados por los pensadores posmodernistas» (1993, pág. 303). Investiga «lo marginal, local, cotidiano, heterogéneo e indeterminado» junto con «lo construido socialmente, emergente y plural» (pág. 304). Asimismo, David Maines (2001) continuó sosteniendo un argumento previo de que el interaccionismo simbólico, en virtud de su centro interpretativo, encuentra una fácil afinidad con gran parte del posmodernismo, pero debido a ese mismo centro, no tiene necesidad de él (págs. 229-233). Encuentra valioso el resurgimiento del interés en el trabajo interpretativo, la importancia que ahora se le da a la escritura «en cuanto intrínseca para el método», la preocupación respecto de múltiples formas de presentación y la reivindicación de posiciones de valor y de «trabajo crítico» (Maines, 2001, pág. 235). Además, como bien se sabe, Norman K. Denzin ha estado a la vanguardia en la defensa del posmodernismo dentro de los estudios sociológicos/culturales y el interaccionismo simbólico en numerosos libros y trabajos (por ejemplo, Denzin, 1989, 1997, 2003).

- Qué es el humanismo crítico y cómo llevar a cabo un método humanista crítico.
- Qué es *queer* y cómo llevar a cabo un método *queer*.
- Cómo se pueden superar las contradicciones.

## El proyecto humanista crítico

*Cuán diferentes serían las cosas... si las ciencias sociales en el momento de su formación sistemática en el siglo XIX hubiesen tomado como modelo las artes en el mismo grado en que tomaron la ciencias físicas.*

ROBERT NISBET, 1976, pág. 16.

*Existe un centro ilusivo en esta empresa contradictoria, dominada por la tensión, que parece alejarse cada vez más de las grandes narrativas y de los paradigmas ontológicos, epistemológicos y metodológicos únicos y abarcadores. Este centro reside en el compromiso humanístico asumido por el investigador cualitativo de estudiar el mundo siempre desde la perspectiva del individuo que interactúa. De este simple compromiso, surge la política liberal y radical de la investigación cualitativa. Los investigadores de los estudios de acción, feministas, clínicos, constructivistas, étnicos, críticos y culturales convergen en este punto. Todos ellos comparten la creencia de que toda política de liberación siempre debe comenzar con las perspectivas, los deseos y los sueños de aquellos individuos y grupos que han sido oprimidos por las fuerzas ideológicas, económicas y políticas superiores de una sociedad o un momento histórico.*

DENZIN Y LINCOLN, 1994, pág. 575.

En estos días, uso el término «humanismo crítico» para sugerir distintas orientaciones en la investigación que se centran en la experiencia humana —es decir, la estructura de la experiencia y su naturaleza vivida a diario— y que reconocen la función política y social de toda investigación. Se lo llama de diversas maneras: interaccionismo simbólico,<sup>2</sup> etnografía, investigación cualitativa, reflexividad, antropología cultural e investigación de la historia de vida, entre otras. No obstante, todas ellas tienen en el fondo múltiples intereses. Todas estas orientaciones de la investigación tienen como foco la subjetividad, la experiencia y la creatividad humanas: comienzan con gente que vive su vida cotidiana. Observan su manera de hablar, sus sen-

<sup>2</sup> Para algunos, el «interaccionismo» se ha vuelto casi sinónimo de sociología; véanse Maines (2001) y P. Atkinson y Housely (2003).

timientos, sus acciones y sus cuerpos a medida que se desplazan en los mundos sociales y experimentan las restricciones de la historia y un mundo material de inequidades y exclusiones. Hacen reclamos metodológicos para una «íntima familiaridad» naturalista con estas vidas, a la vez que reconocen su propia parte en dicho estudio. No reclaman grandes abstracciones ni un gran universalismo –asumiendo una ambivalencia y una ambigüedad inherentes en la vida humana sin «soluciones finales», sólo con la limitación del daño– mientras que perciben, simultáneamente, las preocupaciones éticas y políticas de sus sujetos y las propias al llevar a cabo dicha investigación. Tienen pedigrís pragmáticos y adoptan una epistemología de empirismo radical y pragmático que toma con seriedad la idea de que el conocimiento –siempre limitado y parcial– debe basarse en la experiencia (Jackson, 1989). Nunca es un trabajo neutral o libre de valores, puesto que el centro de la investigación deben ser los valores humanos. Tal como John Dewey remarcó hace bastante tiempo, «Toda investigación de lo que es profunda e incluso (es decir, significativamente) humano ingresa, de manera forzosa, en el área específica de lo moral» (1920, pág. xxvi). La imparcialidad puede ser sospechosa, pero un riguroso sentido de la ética y la política es una necesidad. ¿Por qué habría uno siquiera de molestarse en realizar una investigación si no fuera por un interés o un valor más amplio?

¿Cuáles son estos valores? En términos más generales, el humanismo crítico defiende aquellos valores que confieren dignidad a la persona,<sup>3</sup> reducen el sufrimiento e incrementan el bienestar humano. Existen varios sistemas de valores de este tipo, pero cabe destacar que, como mínimo, deben incluir lo siguiente:

1. Un compromiso con todo un conjunto de *valores democratizantes* (por oposición a los totalitarios) que apuntan a *mitigar/erradicar el sufrimiento humano*. Toman como punto de partida *el valor del ser humano* y a menudo proporcionan una serie de *derechos humanos* sugeridos: libertad de movimiento, libertad de expresión, libertad de asociación, libertad contra el arresto arbitrario, entre otros. Casi siempre incluyen *el derecho a la igualdad*. Este compromiso pretende, ante todo, evitar el sufrimiento y representa un gran empuje

<sup>3</sup> La filósofa liberal, feminista y humanista Martha Nussbaum (1999, pág. 41) sugiere una larga lista de «capacidades humanas» que requieren cultivarse para que una persona funcione como ser humano. Entre ellas se incluyen cuestiones como los sentidos de la «salud e integridad corporal», la imaginación y el sentimiento, las emociones, la razón práctica, la afiliación, la preocupación por otras especies, el juego, el control sobre el propio medio y la vida misma. A ello, podría agregarle el crucial proceso autorreflexivo, proceso de comunicación esencial para el modo en que funcionamos.

hacia la igualdad y la libertad de todos los grupos, incluidos aquellos con «diferencias» de todo tipo (Felice, 1996).

2. Una ética de *cuidado y compasión*. Significativamente desarrollada por feministas, éste es un valor por el cual el cuidar de otro constituye una función fundamental y por el cual la *compasión*, el *amor* e incluso la *fidelidad* se convierten en cuestiones primordiales (Tronto, 1993).
3. Una política de *reconocimiento* y de *respeto*. Tras el trabajo de Axel Honneth (1995), tiempo después de que George Herbert Mead le diera forma, éste es un valor por el cual siempre se reconoce a los demás y se siente cierto grado de empatía.
4. La importancia de la *confianza*. Este valor reconoce que ninguna relación social (en realidad, ninguna sociedad) puede funcionar, a menos que los seres humanos tengan un mínimo de confianza entre sí (O'Neill, 2002).

Desde luego, muchos de estos valores aportan sus propias tensiones: debemos resolverlas y vivir con ellas. Una posible contradicción que salta a la vista, por ejemplo, sería hablar de valores humanísticos en el marco del capitalismo, ya que muchos de los valores humanísticos deben ser considerados valores que destacan los valores ajenos al mercado. Son valores a los que no necesariamente se les otorga una elevada calificación en la economía capitalista. Cornel West lo expresó con claridad:

En estos tiempos, a los valores ajenos al mercado se les está haciendo muy difícil afianzarse. Criar hijos no es una actividad que cotice en el mercado; es mucho el sacrificio y el servicio que demanda, y los padres no tienen seguridad alguna de que recibirán algo a cambio. La piedad y la justicia tampoco cotizan en el mercado. Lo mismo sucede con el cuidado, el servicio, la solidaridad, la fidelidad, la dulzura, la amabilidad y la ternura. Ninguno cotiza. Y es trágico: los valores que no cotizan en el mercado escasean... (West, 1999, pág. 11).

## Las metodologías del humanismo

Estos valores sustentan fuertemente el humanismo crítico. En su texto clásico *The Human Perspective in Sociology*, T. S. Bruyn (1966) considera que esta perspectiva humanística es una fuerte aliada de los métodos de observación participante. Ya he sugerido, en algún otro lado, una serie de estrategias de historia de vida para comprender la experiencia humana. La tarea consiste en una «narración bastante completa de toda la experiencia de vida de una persona, resaltando los

aspectos más importantes» (R. Atkinson, 1998, pág. 8). Esta narración puede ser extensa, breve, reflexiva, colectiva, genealógica, etnográfica, fotográfica e, incluso, auto/etnográfica (Plummer, 2000). Las historias de vida son herramientas humanísticas por excelencia, pero es un error sugerir que esto significa que las historias sólo se preocupan por la subjetividad y la experiencia personal.<sup>4</sup>

En todo esto, existe una marcada preocupación no sólo respecto de la comprensión humanística de la experiencia, sino también de las formas de relatar las historias de la investigación. Por lo general, el investigador está presente en el texto de diversas maneras: el texto rara vez es neutral, con un observador pasivo. En el estudio llevado a cabo por Chris Carrington (1999) sobre las familias gay, por ejemplo, el autor aclara desde el principio su propia ubicación dentro de una familia monoparental: «Crecí en una familia de clase pobre trabajadora en la que mi madre era jefa de familia. Durante gran parte de mi niñez, para llegar a fin de mes, mi madre trabajaba por la noche como camarera. Había épocas en las que ella no podía trabajar las horas suficientes, y nuestra familia debía recurrir a los cupones federales para la compra de alimentos» (pág. 7). Del mismo modo, el estudio realizado por Peter Nardi (1999) sobre la amistad de los hombres homosexuales está motivado por su propia pasión por la amistad: «Lo que sigue a continuación es un intento parcial de comprender mis propias experiencias con amigos» (pág. 2). Las investigaciones humanísticas revelan, por lo general, a investigadores humanísticos.

Con más frecuencia, como en los libros *Freaks Talk Back* (1998), de Josh Gamson, y *Drag Queens at the 801 Cabaret* (2003), de Leila Rupp y Verta Taylor, el método empleado implicará una triangulación, una combinación de herramientas de análisis cultural.<sup>5</sup> Aquí, se reúnen múltiples fuentes de datos relacionadas con textos, producción y recepción, y se analizan las intersecciones entre ellas. En el estudio que realizaron Rupp y Taylor sobre los *drag queens*, observaron, grabaron y transcribieron cincuenta funciones de un espectáculo *drag*,

<sup>4</sup> En el rico estudio de Bob Connell en *Masculinities* (1995) —estudio que dista mucho de ser declaradamente «humanista» o «queer»— se toman historias de vida como emblemáticas/sintomáticas de «las tendencias de las crisis en las relaciones de poder (que) amenazan la masculinidad hegemónica en forma directa» (pág. 89). Considera cuatro grupos de hombres en crisis: los ambientalistas radicales, las redes gays y bisexuales, los jóvenes de la clase trabajadora y los hombres de la clase nueva. Connell da a entender que yo no lo tomo en serio (1995, pág. 89). Sin embargo, incluso en la primera edición de mi libro *Documents of Life* (Plummer, 1983), dejo bien claro que entre las contribuciones de la historia de vida, puede verse como una «herramienta para la historia», como una perspectiva en la totalidad y como un foco clave en el cambio social (págs. 68-69).

<sup>5</sup> O, como lo llaman Rupp y Taylor, «el modelo tripartito de la investigación cultural» (2003, pág. 223).

que incluyó el diálogo, la música, las interacciones con la audiencia, las fotografías y el momento en que se vestían. Recogieron datos sobre las funciones reuniéndose semanalmente con los artistas *drag* y a través de historias de vida semiestructuradas, y organizaron grupos focales. Asimismo, leyeron los periódicos semanales (como el diario gay *Celebrate*), entre otros, para construir parcialmente la historia de los grupos. Su investigación tiene un objetivo político, con enfoque humanístico y sociológico, y aún así *queer*, lo que demuestra que las combinaciones son posibles. Existe mucha investigación sobre todo esto (por ejemplo, Clifford y Marcus, 1986; Coffey, 1999; Coles, 1989; Ellis y Flaherty, 1992; Hertz, 1992; Reed-Danahay, 1997; Ronai, 1992).

Como ejemplo más reciente de este tipo de trabajo, se puede citar el relato de Harry Wolcott (2002) sobre Brad, un chico taimado. Wolcott es un antropólogo educacional muy conocido por sus escritos y sus libros metodológicos, especialmente en el campo de la educación. Este libro comenzó a escribirse a principios de la década de 1980 como un breve artículo periodístico sobre la historia de vida de Brad, un atormentado joven de 19 años. La historia apunta a comprender la experiencia humana ante un fracaso educativo, en particular, la falta de apoyo para aquellos que no reciben suficiente del sistema educativo.

Podría haber sido una interesante historia de vida, aunque sin nada de extraordinario, si no hubiese sido por todas las circunstancias y los hechos que posteriormente se suscitaron en torno de ella. Lo que no se cuenta en la historia original son los detalles de cómo Wolcott lo conoció a Brad, cómo tuvo relaciones homosexuales con él y cómo logró que contara su historia de vida. Es mucho lo que sigue después de la historia original, que más tarde tiene curiosos giros: Brad padece un brote de esquizofrenia y una noche regresa a la casa de Wolcott y la incendia en un enfurecido intento de asesinarlo. Como consecuencia, Wolcott sufre la destrucción total de su casa y sus pertenencias (así como también las de su compañero maestro). Brad es procesado y condenado a prisión. A pesar de la culpa de Brad, Wolcott se examina a sí mismo en lo que respecta a su relación, su homosexualidad e, incluso, su papel como antropólogo. La familia de Brad siente gran infelicidad por la relación de éste con Wolcott, igual que muchos académicos. Brad termina internado en una institución psiquiátrica. Finalmente, la historia se convierte en una obra etnográfica llena de intrigas. Sólo he leído el texto de la obra; no la he visto. A juzgar por el texto presentado aquí, se puede encontrar un *collage* de música pop de la década de 1980, diapositivas con eslóganes y una obra dramática enfocada a dos aspectos: la relación de Brad con Wolcott y las reflexiones de Wolcott, como profesor, sobre las dificultades de la etnografía.

Menciono este estudio porque, si bien empezó como una nota sobre una historia de vida –un simple relato sobre la historia de Brad–

en virtud de las curiosas circunstancias a las que condujo, se convirtió en una historia más compleja y rica que generó una serie de preguntas y de debates acerca de cuestiones de índole ético, personal y práctico en torno del trabajo de campo. La sexualidad y el género fueron, básicamente, la esencia. Es un cuento apasionante sobre el tipo de cuestiones puestas de relieve por la investigación humanística. De hecho, dentro del libro comienza a aparecer una segunda gran narrativa, la del mismo Harry Wolcott. Siempre estuvo presente, desde luego, pero su historia adquiere notoriedad cuando revela cómo tenía relaciones sexuales frecuentes con el joven, cómo su compañero desaprobaba a Brad y cómo una noche vuelve a su casa y percibe un fuerte olor a combustible y oye a Brad gritándole: «Imbécil. Te voy a matar. Te voy a matar. Te voy a atar dentro de la casa y la voy a incendiar» (pág. 74). Por suerte, Harry logra escapar, pero su casa se incendia por completo y pierde todas sus pertenencias y las de su compañero. Éste puede ser uno de los principales momentos dramáticos en la narración de la historia de vida, por cierto, una epifanía. Luego, en el capítulo siguiente, se describe el proceso judicial y cómo casi lo juzgan al mismo Wolcott.

Cuando la historia de Sneaky Kid [el niño taimado] se publicó por primera vez en 1983, era un ensayo de 30 páginas; creció y se convirtió en un libro de más de 200 páginas (Wolcott, 2002). El artículo original no cuenta mucho acerca de la relación que le dio origen ni acerca de otros trasfondos. El libro relata mucho más y plantea la cuestión del gran porcentaje de información que se omite. Sirve como un recordatorio de que todas las ciencias sociales, incluidas las historias de vida, consisten en selecciones parciales de la realidad. Siempre es mucho lo que sucede entre bambalinas y que queda sin revelar. Aquí se aprecian el sesgo inevitable, la parcialidad, los límites, la selectividad de todas las historias relatadas, pero no me explayaré en estos aspectos.

## Los problemas con el humanismo

Aunque piense que el humanismo tiene mucho para ofrecer a la investigación cualitativa, es una visión pasada de moda en estos días: muchos científicos sociales parecen querer recurrir sólo al discurso y al lenguaje. Pero este discurso no es incompatible con esta tendencia, dado que evoca las humanidades (mucho más que otras tradiciones), amplía las comunidades de entendimiento al dialogar con las voces de otros y adquiere un fuerte impulso democrático como fuerza que estimula su pensamiento e investigación. Trae consigo la posibilidad de que la investigación se entremezcle con la poesía, el arte dramático, la filosofía, la fotografía, los vídeos y las películas, la narrativa y las historias.

No obstante, en la actualidad, el humanismo sigue siendo un término totalmente polémico y discutido, no sólo entre los teóricos *queer*. Conocemos, desde luego, los ataques que desde hace tiempo sufre el humanismo de parte de las teologías, las psicologías conductuales y ciertas clases de filósofos: existe un famoso debate entre *Existencialism and Humanism*, de Sartre, el humanista, y *Letter on Humanism*, de Heidegger. Ataques más recientes han denunciado el «humanismo» como una forma de dominación y de colonización blanca, masculina, occidental y de elite que se está imponiendo en todo el mundo y que trae aparejado un sentido demasiado fuerte del individuo único. Es visto como un contrapostmodernismo. En una declaración reveladora, Foucault proclama: «El individuo moderno –objetificado, analizado, fijo– es un logro histórico. No existe ninguna persona universal sobre la cual el poder haya instrumentado sus operaciones y su conocimiento, sus investigaciones» (1979, págs. 159-160). El «sujeto humano» se vuelve una invención occidental. No es un progreso o una liberación, simplemente una trampa sobre las fuerzas del poder.

Entre estas posturas que critican al humanismo –por lo general, identificadas con la sensibilidad posmoderna– se incluye a los teóricos *queer*, teóricos multiculturales, poscolonialistas, diversos feministas y antirracistas, así como también a teóricos posestructurales. Si bien simpatizo bastante con estos proyectos y con las metodologías críticas que ellos abrazan (por ejemplo, L. T. Smith, 1999), también creo en el valor de las tradiciones pragmática y humanista. ¿Cómo puedo vivir con esta aparente contradicción?

Permítanme comentar de modo sucinto lo que dicen los críticos. Afirman que los humanistas proponen cierta clase de «ser humano» o *self* común y, por ende, universal: una humanidad común que no nos deja ver las distintas posturas y las diferencias más grandes del mundo. Esto, a menudo, es considerado una fuerza poderosa, realizadora y autónoma mundial: el agente individual está en el centro de la acción y del universo. Ello da como resultado un individualismo manifiesto fuertemente conectado con el proyecto del Iluminismo (occidental, patriarcal, racista, colonialista, etc.) que se convierte en una serie de afirmaciones políticas y morales sobre el progreso a través de una sociedad liberal y democrática. El humanismo está vinculado con un «*self*» universal, libre de trabas, y con el proyecto liberal occidental «moderno». Dichas ideas del sujeto humano son distintivamente «occidentales» y traen consigo toda una serie de supuestos ideológicos acerca de la centralidad de la posición blanca, occidental, masculina, de clase media/burguesa; por ende, dichas ideas se convierten en enemigas del feminismo (humano equivale a masculino), de los movimientos étnicos (humano equivale a superioridad blanca), de los homosexuales (humano equivale a heterosexual) y de todas las culturas

ajenas al proyecto del Iluminismo occidental (humano equivale, en este caso, a occidental de clase media).

### ¿Un humanismo más complejo?

Dichas aseveraciones en contra del «humanismo» degradan un término complejo, diferenciado, a algo mucho más simple. El humanismo puede –lo cual es cierto– llegar a significar todos los conceptos anteriores, pero el término no tiene por qué hacerlo. Alfred McLung Lee (1978, págs. 44-45) y otros han seguido con atención la larga historia del humanismo y sus diversas formas. Por lo general, los ataques se producen a un alto nivel de generalidad, y a menudo se pasan por alto los aspectos específicos de lo que constituye «lo humano». Sin embargo, como ya sugerí en otra oportunidad, para mí este «ser humano» nunca es un átomo pasivo, indefenso. Los seres humanos deben ser ubicados en tiempo y espacio: están siempre cargados de su cultura y de su historia, y deben «anidar» en un universo de contextos. Los seres humanos son animales y criaturas personificados y dotados de sentimientos, con gran potencial simbólico. Entablan comunicaciones simbólicas y son dialógicos e intersubjetivos: el individuo solitario no existe. La casualidad, la oportunidad, los momentos fatídicos, las epifanías y las contingencias definen la vida de un ser humano. Existe una tensión constante entre las especificidades y las variedades de las humanidades en todo tiempo y lugar y los potenciales universales que han de encontrarse en todos los seres humanos. Y existe un compromiso continuo con las cuestiones morales, éticas y políticas.

Curiosamente, también está claro que puede encontrarse a muchos de los supuestos opositores del humanismo queriéndose aferrar, después de todo, a alguna versión del humanismo. De hecho, es extraño que algunos de los más acérrimos opositores caigan en cierta clase de humanismo en diferentes puntos de su argumento. Por ejemplo, Edward Said, uno de los principales críticos poscoloniales del humanismo de estilo occidental, en realidad impulsa otra clase de humanismo «despojada de todo su «desagradable peso triunfalista»», y en un trabajo reciente afirma, en efecto, ser humanista (Said, 1992, pág. 230; 2003).

Por cierto, a comienzos del siglo XXI, hubo muchos indicios de que la crítica al humanismo que había dominado el siglo anterior comenzaba a revigorizarse como un objetivo de la investigación. Cada vez más comentaristas contemporáneos, muy conscientes de los ataques mencionados, llegaron a formular alguna clase de afirmación humanista. No sería difícil encontrar signos de humanismo (¡aun cuando los autores los negaron!) en grandes estudios, como *Death without Weeping* (1994), de Nancy Scheper-Hughes, *States of Denial* (1999), de

Stanley Cohen, y *Sex and Social Justice* (1999), de Martha Nussbaum. Para mí, están claramente inspirados por una versión del humanismo en la que el ser humano está en el centro del análisis, en el que el cuidado y la justicia son los valores principales y en el que se puede utilizar cualquier método disponible que permita revelar la historia.<sup>6</sup> Por ello, más allá de las críticas, parece que el humanismo crítico aún tiene un lugar en las ciencias sociales y en la investigación cualitativa. Pero antes de explayarnos, deberíamos ver qué es lo que la teoría *queer* tiene para decir al respecto.

## Un proyecto *queer*

*Queer articula un cuestionamiento radical de las normas sociales y culturales, las nociones de género, la sexualidad reproductiva y la familia*  
CHERRY SMITH, 2002, pág. 28.

*Queer es, por definición, todo aquello que está reñido con lo normal, lo legítimo, lo dominante. No hay nada en particular a lo que necesariamente se refiera.*  
DAVID HALPERIN, 1995, pág. 62.

La teoría *queer* surgió en la segunda mitad de la década de 1980 en los Estados Unidos, fundamentalmente como una respuesta con base humanista/multicultural a unos «estudios sobre la homosexualidad y el lesbianismo» más limitados. Si bien las ideas de Michel Foucault dominaban (con sus conversaciones sobre los «regímenes de verdad» y las «explosiones discursivas»), las raíces de la teoría *queer* (por no decir, del término) por lo general residen en el trabajo de Teresa de Lauretis (Halperin, 2003, pág. 339) y de Eve Kosofsky Sedgwick, quienes sostuvieron que

muchos de los grandes nodos del pensamiento y del conocimiento en la cultura occidental del siglo xx en su totalidad están estructurados —en realidad, fracturados— como consecuencia de una crisis crónica, ahora endémica, de la definición de homo/heterosexual, significativamente

<sup>6</sup> Asimismo, puedo sentir un humanismo en funcionamiento en los trabajos de Cornel West, Jeffrey Weeks, Seyla Benhabib, Anthony Giddens, Zygmunt Bauman, Agnes Heller, Jürgen Habermas, Michel Bakhtin y muchos otros. No importa el juego de poner nombres, en el que tienen que aparecer como humanistas (aunque algunos lo hacen con claridad); lo que importa son los objetivos que ven que producirán un entendimiento adecuado y un cambio social favorables. En este aspecto, muchos de ellos suenan como humanistas frustrados.

masculina, que data de fines del siglo XIX... la comprensión de todo aspecto de la cultura occidental debe ser, no sólo incompleta, sino dañada en su sustancia central al punto de no incorporar un análisis crítico de la definición de homo/heterosexual moderna (1990, pág. 1).

El trabajo de Judith Butler aborda en menor grado la deconstrucción de la diferencia entre homosexual y heterosexual y se interesa más en la deconstrucción de la dicotomía sexo/género. Para ella, no se puede reivindicar ningún género esencial: es todo «performativo», elusivo, nada fijo. Si la teoría *queer* tiene un meollo, éste ha de verse como una postura radical en torno de la sexualidad y el género que niega toda categoría fija y busca subvertir toda tendencia hacia la normalidad dentro de su estudio (Sullivan, 2003).

A pesar de estas sugerencias, la frase «teoría *queer*» es muy difícil de definir (algunos ven esto como una virtud necesaria para una teoría que niega la identidad fija). Significa muchas cosas: Alexander Doty sugiere, al menos, seis significados diferentes: a veces, se la utiliza como sinónimo de lesbiana, gay, bisexual, transgénero (LGBT). A veces, es un «término paraguas» que reúne una serie de «posturas no heterosexuales». A veces, simplemente describe una expresión no normativa del género (que podría incluir heterosexual). A veces, se la utiliza para describir «tendencias no heterosexuales» que no están señalizadas con claridad como lesbianas, homosexuales, bisexuales o transgénero, pero que traen consigo la posibilidad de una lectura de ese tipo, aun si resulta incoherente. A veces, ubica «el trabajo, las posturas, los placeres y las lecturas de naturaleza no heterosexual de personas que no comparten la misma orientación sexual como el texto que están produciendo o al cual están respondiendo». Si vamos más allá, Doty sugiere que *queer* puede ser una forma particular de lectura cultural y de codificación textual que crea espacios no contenidos dentro de las categorías convencionales, tales como gay, heterosexual y transgénero. Curiosamente, lo que todos estos significados tienen en común es que, de alguna manera, describen textos y están, en cierto grado, relacionados con categorías (por lo general, transgresoras) de género y de sexualidad (Doty, 2000, pág. 6).

En términos generales, se puede considerar que «*queer*» deconstruye de modo parcial nuestros propios discursos y crea una mayor transparencia en la forma en que consideramos con detenimiento nuestras categorías. La teoría *queer* debe poner a prueba, explícitamente, toda clase de cierre o acuerdo, por lo que no debería haber cabida para ningún intento de definición o de codificación. La teoría *queer* es, para citar a Michael Warner, un descarnado ataque contra la «actividad normal en el ámbito académico» (1992, pág. 25). Presenta la paradoja de estar dentro del ámbito académico, a la vez que quiere

estar afuera. Sugiere que un «orden sexual se superpone a una amplia gama de instituciones e ideologías sociales; poner a prueba el orden sexual implica, tarde o temprano, toparse con estas instituciones como un problema» (Warner, 1993, pág. 5). La teoría *queer* es, en realidad, posestructuralismo (y posmodernismo) aplicado a las sexualidades y los géneros.

En un contexto limitado, la teoría *queer* puede ser vista como otra versión específica de la teoría del punto de vista a la que hacen referencia Nancy Harstock y Sandra Harding (aunque nunca la haya visto analizada en este sentido). Originalmente desarrollada como una forma de analizar una postura de sumisión y de dominio de las mujeres, sugiere que puede surgir una «conciencia de oposición» que trascienda el conocimiento más aceptado. Resulta interesante ver cómo casi ningún hombre adoptó esta postura, mientras que otras mujeres –por ejemplo, mujeres de raza y con capacidades diferentes– la han asumido. Los hombres parecen ignorarla, al igual que los teóricos *queer*; sin embargo, lo que bien podemos tener en la teoría *queer* es algo similar a un «punto de vista *queer*».

Caben destacar ciertos temas clave. La teoría *queer* es una postura con las siguientes características:

- Se cuestionan las oposiciones dicotómicas heterosexual/homosexual y sexo/género.
- La identidad deja de ser el centro.
- Todas las categorías sexuales son abiertas, fluidas y no fijas (lo que significa que las identidades modernas de lesbiana, gay, bisexual y transgénero están fracturadas, con todas las heterosexuales).
- Propone una crítica de la homosexualidad dominante o «corporativa».
- Considera que el poder se expresa discursivamente. La liberación y los derechos dan lugar a la transgresión y al carnaval como uno de los objetivos de la acción política, lo que se ha denominado «política de la provocación».
- Se rechazan todas las estrategias normalizadoras.
- El trabajo académico puede volverse irónico, a menudo es cómico y paradójico y, a veces, resulta carnalesco: «Qué diferencia hace un gay», «en un día *queer*, puedes ver la eternidad»\* (véanse Gever, Greyson y Parmar, 1993).

\* Se hace referencia al título de una canción de Tony Bennett que se llama «On a clear day, you can see forever». En este caso, se utilizó un juego de palabras con similar fonética y se reemplazó «clear» por «*queer*». [T.]

- Las versiones de las posturas de los sujetos homosexuales están inscritas en todos lados, incluso en las heterosexualidades.
- Se abandona por completo el paradigma de la desviación, y el interés radica en la lógica de los que pertenecen/no pertenecen y de la trasgresión.
- Sus objetos de estudio más comunes son los textos, las películas, los vídeos, las novelas, la poesía y las imágenes visuales.
- Sus intereses más frecuentes incluyen una variedad de fetiches sexuales, *drag kings* y *drag queens*, juguetes sexuales y de género, cibersexualidades, relaciones sexuales múltiples, sadomasoquismo y todos los mundos sociales del denominado margen sexual radical.

## ¿Una metodología *queer*?

¿Cuáles son las implicancias de la teoría *queer* respecto del método (palabra que rara vez utiliza)? En su forma más general, la teoría *queer* rechaza todos los métodos ortodoxos, lo que se traduce en cierta deslealtad para con los métodos disciplinarios convencionales (Halberstam, 1998, págs. 9-13). Entonces, ¿qué es lo que en realidad hace el método *queer*?, ¿qué apariencia tiene? En síntesis, permítanme presentar algunos ejemplos de lo que una metodología *queer* podría ofrecer.

### *El giro textual: relecturas de artefactos culturales*

Los métodos *queer* se centran, de manera abrumadora, en un interés por los textos y por un análisis de ellos (películas, literatura, televisión, ópera, musicales). Quizás ésta sea la estrategia más comúnmente preferida de la teoría *queer*. Por cierto, Michael Warner ha destacado que «casi todo aquello que sería llamado teoría *queer* trata sobre las formas en que los textos –ya sea la literatura o la cultura masiva del lenguaje– dan forma a la sexualidad». Dicho en términos más extremos, sostiene que «no se puede eliminar lo *queer*. Está en todos lados. No hay escondite, ¡canalla heterosexual!» (Warner, 1992, pág. 19). El lugar clásico de esta forma de pensamiento puede verse en el libro *Between Men* (1985), de Sedgwick, en el que seleccionó una serie de trabajos literarios clave (desde Dickens hasta Tennyson) y los reinterpretó como motivados por la homosexualidad, la homosocialidad y la homofobia. Si bien el patriarcado podría condenar la homosexualidad, valoriza positivamente la homofobia (Sedgwick, 1985). Tras su trabajo, siguió un sinnúmero de reinterpretaciones de estos temas.

En sus últimas obras, hace lecturas de trabajos tan diversos como *The Nun* [*La monja*], de Diderot, *The Importance of Being Ernest* [*La importancia de llamarse Ernesto*], de Wilde, y obras de otros autores, entre los que se destacan James y Austen (Sedgwick, 1990, 1994). Después de ella, Alexander Doty hace lecturas *queer* de productos de la cultura masiva, como las comedias televisivas sobre la vida diaria [*sitcoms*]: desde lecturas lesbianas de comedias, tales como «I love Lucy» o «The Golden Girls» [«Los años dorados», en Latinoamérica, y «Las chicas de oro», en España], hasta el papel de los «hombres heterosexualmente afeminados», como Jack Benny y los significados bisexuales en «Gentlemen Prefer Blondes» [«Los caballeros las prefieren rubias»] (Doty, 1993, 2000). De hecho, casi ningún texto puede escapar a los ojos de un teórico *queer*.

### *Etnografías subversivas: regreso al trabajo de campo*

Se trata de etnografías relativamente directas de mundos sexuales específicos que ponen a prueba los presupuestos. Sasho Lambevski (1999), por ejemplo, intentó escribir «una etnografía experimental y crítica de la multiplicidad de las ubicaciones sociales (clase, género, etnicidad, religión) a partir de las cuales los «gays» de Macedonia son posicionados, gobernados, controlados y silenciados como personas subalternas» (pág. 301). Como «gay» macedonio (¿los términos son un problema en este contexto?) que había dedicado tiempo al estudio del VIH en Australia, observa los conflictos sexuales generados entre los gays macedonios y los gays albaneses (no importa la conexión australiana). Lambevski observa las viejas escenas de ligue en Skopje, que ya conocía de antes, pero que ahora adquieren significados múltiples y distintos vinculados con las sexualidades, las etnicidades, la actuación de los géneros y las culturas en conflicto. Ir de ligue en este lugar no es una cuestión heterosexual. Describe cómo, al acercarse a una potencial pareja sexual y reconocer que es albanesa (en un viejo sitio de encuentros), se siente paralizado. Ambos cuerpos están cargados de significado étnico, no simplemente sexual, y de un hedor de poder irradiado por su propia etnicidad. Escribe lo siguiente: «Obedecí poniéndome la máscara (discursiva) de mi condición de macedonio en todo mi cuerpo» (pág. 398). En otro tiempo y lugar, hubiese reaccionado de una manera totalmente diferente.

Lambevski critica abiertamente tanta etnografía y desea escribir una etnografía experimental *queer*, no una de índole confesional (1999, pág. 298). Se niega a comprometerse con lo que denomina «una mentira textual», que «persiste en gran parte de lo que considera un verdadero texto etnográfico». En este caso, tanto los cuerpos como los

sentimientos, las sexualidades, las etnicidades y las religiones pueden ser excluidos con facilidad. Asimismo, afirma que la etnografía tampoco puede depender de la observación en el lugar ni de la entrevista excepcional. Existe una gran cadena de conexión: «El ambiente gay está vinculado, de modo inextricable, con el sistema escolar macedonio, la estructura de las familias macedonias y albanesas, las relaciones de parentesco, el Estado macedonio y su historia política, el sistema médico macedonio con su poder para marcar y segregar la «anormalidad» (homosexualidad)» (1999, pág. 400). Hay una cadena de lugares sociales y, al mismo tiempo, su propia vida forma parte integral de esto (macedonio *queer*, australiano, gay). Son pocos los investigadores que han sido tan honestos respecto de las tensiones que invaden sus vidas y de las cadenas de conexiones más extensas que dan forma a su trabajo.

Me resulta difícil creer que esto no es cierto respecto de toda la investigación; por lo general, es silenciado. La clásica obra de Laud Humphrey, *Tearoom Trade* (1970), por ejemplo, —cabe admitir que fue escrita hace unos 30 años—, no puede hablar de la propia homosexualidad de Humphrey, su propia presencia corporal (¡aunque hay una breve nota al pie sobre el sabor del semen!), sus mundos emocionales, su pertenencia a la clase media blanca ni su papel como ministro casado de raza blanca. Por el contrario, si bien él le recuerda al lector su formación religiosa y su mujer, esto sirve más como distracción. Aunque llegó a adquirir cierta importancia en su momento, se trata de una clase de etnografía muy distinta. Lo mismo se puede decir de lo que vino después. Estaban menos conscientes de la naturaleza problemática de las categorías y de las conexiones con los mundos materiales. Eran, de modo muy real, «etnografías ingenuas», pues pensaban que, de alguna manera, «la historia podía contarse tal cual era». Vivimos en tiempos menos inocentes, y la teoría *queer* es un indicador de ello.

#### *Metodologías carroñeras: Búsqueda entre múltiples textos para articular otros nuevos*

El trabajo de Judith Halberstam sobre la «masculinidad femenina» (1998) constituye un claro ejemplo del «método» *queer*. Mientras sugiere que no hemos logrado desarrollar formas de llegar a comprender las diferentes clases de masculinidad que las mujeres han revelado en el pasado y en la actualidad, su estudio documenta toda la gama de dichos fenómenos. En su propio trabajo, ella recorre métodos textuales literarios, filmología, investigación etnográfica de campo, investigación histórica, registros en archivos y taxonomía para producir su versión original de las nuevas formas de «masculinidad femenina»

(Halberstam, 1998, págs. 9-13).<sup>\*</sup> Presenta a mujeres de la aristocracia europea que, en la década de 1920, por momentos se transvestían, así como también a lesbianas *butch*, *dykes*, *drag kings*, *tomboys*, «*butch in the hood*» *rappers* negras, *trans-butches*, las *tribades* (mujer que practica «vicios antinaturales» con otra mujer), las de género sexual invertido, las *stone butches*, transexuales (de mujer a hombre) y las *raging bull dykes*. También detecta —a través de películas como «*Alien*» y «*The killing of Sister George*» [«El asesinato de la hermana George»]— al menos seis prototipos del masculino femenino: *tomboys*, *predators*, *fantasy butches*, *transvestites*, apenas *butches* y *butches* posmodernas (1998, cap. 6).

Al presentar esta colección heterogénea, utiliza una «metodología carroñera... [de] distintos métodos a fin de compilar y producir información sobre sujetos que han sido excluidos, ya sea en forma deliberada o accidental, de los estudios tradicionales sobre el comportamiento humano» (1998, pág. 13). Ella toma prestada la «taxonomía ad hoc» de Eve Kosofsky Sedgwick: «la creación, disolución, recreación, redisolución de cientos de significados categóricos viejos y nuevos relativos a todas las clases necesarias para formar un mundo» (Sedgwick, 1990, pág. 23). Éste constituye el modo de «deconstrucción» y, en este mundo, la sola idea de que ciertos tipos de personas a las que se llama homosexuales o gays o lesbianas (o más concretamente, «hombres» y «mujeres») puedan ser convocados para un estudio se convierte, en sí misma, en un gran problema clave. En cambio, el investigador debe estar cada vez más dispuesto a identificar nuevos mundos de posibilidades.

Muchos de estos mundos sociales no tienen una transparencia inmediata, en tanto que otros se están gestando o están surgiendo en forma amorfa. Toda esta investigación trae a la superficie mundos sociales hasta el momento levemente articulados, pero a la vez sugiere, desde luego, que existen más, muchos más, bien ocultos. En un sentido, Halberstam captura la fluidez y la diversidad ricas que se encuentran justo por debajo de las estructuras superficiales de la sociedad. Pero en otro sentido, su mero acto de nombrar, innovar términos y categorizar tiende, en sí, a crear y a reunir nuevas diferencias.

<sup>\*</sup> Se mantienen en gran parte los términos en inglés, en la tipología presentada, para evitar confusiones y malas interpretaciones, ya que en nuestro medio hispanoparlante varían mucho y con sentidos muy diferentes de un lugar a otro, a veces, incluso, con significado despectivo. [T.]

*Género performativo y actuación etnográfica*

A menudo inspirado en el trabajo de Judith Butler, quien considera el género como algo nunca esencial, no fijo, no innato, nunca natural, pero siempre construido mediante la performatividad, —entendida como una «repetición estilizada de actos» (1990, pág. 141)—, gran parte del trabajo de la teoría queer ha jugueteado con el género. Inicialmente fascinado por los travestis, los transgénero, los transexuales, las divas, los *drag kings* y los de sexo cruzado como Del LaGrace Volcano y Kate Bornstein (1995), parte de él ha funcionado casi como una clase de travestismo terrorista subversivo. Despierta un curioso y extraño deseo de emancipar a ciertas personas de las limitaciones impuestas por la tiranía de un supuesto «cuerpo normal» (Volcano y Halberstam, 1999). Otros han llegado a considerar una amplia forma de jugar con los géneros, desde «hadas» y «osos», pasando por escenas con vestimentas de cuero y el carnaval Mardi Gras, hasta un travestismo más comercializado/normalizado para consumo masivo: RuPaul, Lily Savage y Graham Norton.

A veces, la actuación puede ser aún más directa. Aparece en el trabajo de documentales alternativos, el terrorismo en vídeos, el teatro callejero, los programas de entrevistas en televisión por cable, las obras de arte experimental y las cintas de activistas. Hacia fines de la década de 1980, se produjo una gran expansión de los vídeos (así como también de las películas y los festivales de cine) de gays y lesbianas, y en el ambiente académico, se crearon puestos para atender estas cuestiones junto con agrupaciones más informales. (Véase, por ejemplo, la película de Jennie Livingston, «París Is Burning» [«Arde París»] [1990], sobre el circuito de los homosexuales y los transgéneros pobres, por lo general negros, a fines de la década de 1980 en la ciudad de Nueva York, o «Wedding Banquet» [«El banquete de boda»] [1993] de Ang Lee, que reconfiguró la imagen prevaleciente del travesti oriental).<sup>7</sup>

*Análisis de estudios de caso nuevos/queer*

La teoría *queer* también examina nuevos estudios de caso. Michael Warner, por ejemplo, observa una amplia gama de estudios de caso de públicos emergentes. Para mí, uno se destaca: los detalles de un cabaret queer (¿un contrapúblico?) en el que se observa el «vómito erótico». Mientras que sugiere una clase de «heterosexualidad nacional»

<sup>7</sup> Véanse, por ejemplo, la obra colectiva de *Jump Cut, Screen, The Celluloid Closet, Now You See It?, The Bad Object Choices* y el trabajo de Tom Waugh y de Pratibha Parmar.

que, junto con los «valores familiares», satura gran parte del discurso público, Warner afirma que múltiples culturas queer trabajan para subvertirlos. Investiga al contrapúblico queer de un «vulgar bar de cuero» donde «las palizas en las nalgas, la flagelación, la afeitada, la marcación con hierro candente, la laceración, la esclavitud sexual, la humillación y la lucha» son la rutina. (Warner, 2002, págs. 206-210). Sin embargo, de repente, este vulgar bar sadomasoquista es subvertido por algo muy poco habitual: un cabaret de lo que se denomina «vómito erótico».

### *La lectura del self*

La mayoría de los investigadores que se encuentran en el marco de la teoría *queer* juegan con el *self* del autor: rara vez está ausente. Por ejemplo, el informe de D. A. Miller (1998) sobre el musical de Broadway y la función que desempeña en la vida *queer* constituye un relato intensamente personal del musical, que incluye fotos del autor en su niñez y los álbumes que escuchaba.

## ¿Qué hay de nuevo?

Si bien muchos de estos métodos, teorías y estudios resultan, por cierto, interesantes, creo que en realidad es muy poco lo verdaderamente nuevo o sorprendente en este campo. A menudo, la metodología *queer* significa poco más que una teoría literaria que se integró bastante tarde a las herramientas de las ciencias sociales, como la etnografía y la reflexividad (aunque también suele ser una crítica radical de los métodos de la ciencia social ortodoxa, en especial de los cuantitativos). A veces, toma prestadas algunas de las metáforas más antiguas, como el drama. No me parece que la teoría *queer* implique un avance fundamental respecto de las nuevas ideas de la investigación cualitativa: toma prestado, reinventa y vuelve a relatar. Más radical es su constante preocupación por las categorías y el género/la sexualidad, aunque, en verdad, esto también ha sido cuestionado durante mucho tiempo (véanse Plummer, 2002; Weston, 1998). Lo que parece estar en juego, entonces, en el hecho de imprimir una condición *queer* a la investigación cualitativa no es tanto un estilo metodológico, sino una preocupación política y sustancial con el género, la heteronormatividad y las sexualidades. Su desafío radica en llevar la sexualidad y el género estabilizados al frente de los análisis de maneras en que no se los propone habitualmente y que ponen en peligro todo mundo ordenado de género y sexualidad. Por cierto, esto es lo que a menudo le falta a gran parte de la investigación etnográfica o de historias de vida.

## Problemas con lo *queer*

Las respuestas a la teoría *queer* han sido variadas. No sería del todo injusto decir que fuera del mundo de los teóricos *queer* —el mundo de los «académicos heterosexuales»—, se ha hecho caso omiso de la teoría *queer* en diversos grados, y ésta ha tenido un impacto mínimo. Esto ha provocado la desafortunada marginalización de todo el enfoque. Resulta irónico que aquellos que quizás más necesitan comprender el mecanismo de la diferencia entre el binario heterosexual y homosexual en su trabajo pueden, por ende, ignorarlo (lo que suelen hacer), en tanto que aquellos que menos necesitan comprenderlo trabajan en forma activa para deconstruir términos que en verdad se describen a ellos mismos. Así, es comparativamente poco común que, en el análisis literario corriente o en la teoría sociológica, lo *queer* sea tomado en serio. De hecho, se necesitaron tres ediciones de este *Handbook* en inglés para incluir algo sobre el tema, y el denominado séptimo momento de investigación (véanse Lincoln y Denzin, epílogo, en este *Manual*) lo ha hecho sólo en apariencia. Es más, muchos gays, lesbianas y feministas no han visto ningún avance en la teoría *queer* que, después de todo, los «deconstruiría», junto con todos sus logros políticos, hasta su desaparición. Los teóricos *queer* suelen escribir con un estilo algo arrogante, como si tuvieran el monopolio de la validez política, negando los logros políticos y teóricos del pasado. Permítanme reflexionar sobre algunas de las objeciones comunes a la teoría *queer*.

En primer lugar, para muchos, el término mismo resulta provocativo: una frase peyorativa y estigmatizante del pasado es reivindicada por ese mismo grupo estigmatizado y renegoció su significado; como tal, tiene una distintiva alusión generacional. A los académicos más jóvenes les encanta; los más viejos la detestan. Sirve para eliminar los mundos de investigación del pasado y crear nuevas divisiones.

En segundo lugar, conlleva un problema de categorías, lo que Josh Gamson (1995) describió como un dilema *queer*. Sostiene que existe, de modo simultáneo, una necesidad de identidad colectiva pública (en torno de la cual se puede galvanizar el activismo) y una necesidad de retirar y desdibujar límites. Afirma que las categorías de identidad fijas son la base para la opresión y el poder político. Aunque resulte importante acentuar las formas «no esenciales, fluidas y multiposicionadas» de identidad que surgen dentro del movimiento *queer*, también puede ver que existen muchas formas que emergen dentro del movimiento lesbiano, gay, bisexual y transgénero (LGBT, como se lo llama con torpeza en la actualidad) que también rechaza su tendencia a deconstruir la idea misma de identidad lesbiana y homosexual, aboliendo, de esta manera, un campo de estudio y de políticas justo cuando acaba de ponerse en marcha.

También hay muchas lesbianas radicales que se muestran desconfiadas respecto de dicha teoría, puesto que tiende a volver invisible al lesbianismo y a reinscribir en forma tácita toda clase de poder masculino (disfrazado), reflatando argumentos bien trillados de que la política transgénero, el sadomasoquismo y la pornografía van en contra de las mujeres. La feminista radical lesbiana Sheila Jeffreys (2003) es en particular mordaz, pues considera que todo el movimiento *queer* plantea una seria amenaza a los progresos logrados por las lesbianas radicales a fines del siglo XX. Con la pérdida de las categorías de mujer identificada con la mujer y de lesbiana radical en la bruma de una deconstrucción *queer* (en gran parte masculinista), se vuelve imposible ver las raíces de la sumisión de las mujeres a los hombres. También acusa al movimiento de ser elitista: los lenguajes de la mayoría de sus proponentes imitan el lenguaje de las elites académicas masculinas y pierden todos los logros conquistados por los trabajos anteriores, más accesibles, de feministas que escribieron y hablaron a mujeres de las comunidades, no sólo a otras académicas. Lilian Faderman afirma que es «decididamente elitista» y lo expresa con acierto:

El lenguaje *queer* que los académicos a veces despliegan parece estar dirigido, de modo transparente, a las feministas lesbianas antes denominadas «grandes muchachos» en el ámbito académico. Los escritos lesbiano-feministas, por el contrario, tenían como valores principales la claridad y la accesibilidad, dado que su objetivo era hablar en forma directa a la comunidad y, al hacerlo, reflejar el cambio (1997, págs. 225-226).<sup>8</sup>

Hay muchos otros críticos. A Tim Edwards (1998) le preocupa una política que a menudo fracasa y se transforma en una suerte de adoración de admiradores, de celebración de películas de culto y de políticas culturales débiles. Stephen O. Murray detesta la palabra «*queer*» en sí misma, porque perpetúa las divisiones binarias y no puede evitar ser una herramienta de dominación, y se inquieta ante la excesiva preocupación con la lingüística y la representación textual (2002, págs. 245-247). Hasta algunos de los fundadores de la teoría *queer* ahora se preguntan con preocupación si se ha perdido todo el impulso radical y si la teoría *queer* se ha normalizado e institucionalizado, incluso si se ha vuelto «lucrativa» dentro del ámbito académico (Halperin, 2003).

Desde muchos sectores, entonces, se expresan las dudas de que no todo está bien en la casa *queer*. Algunos problemas vienen con el

<sup>8</sup> Véanse también las críticas de Simon Watney que se encuentran en *Imagine Hope* (2000). Watney no es nada comprensivo con el lesbianismo radical, pero su relato tiene distintos ecos. La teoría *queer* a menudo ha decepcionado al activismo del SIDA.

proyecto en su totalidad y, de cierta forma, aún encuentro que el lenguaje de los humanistas es más propicio para la investigación social.

## La teoría *queer* se enfrenta al humanismo crítico: los mundos conflictivos de la investigación

*El conflicto es el tábano del pensamiento... una condición sine qua non para la reflexión y la ingenuidad.*

JOHN DEWEY, *Human Nature and Conduct*, pág. 300.

Entonces, tenemos dos tradiciones que están en aparente conflicto. No hay nada inusual al respecto: todas las posturas de la investigación están expuestas al conflicto, tanto interno como externo. Mientras que el humanismo por lo general pone su mirada en la experiencia, el significado y la subjetividad humana, la teoría *queer* rechaza todo esto a favor de las representaciones. Mientras que el humanismo con frecuencia le solicita al investigador que se aproxime a los mundos que está estudiando, la teoría *queer* casi suplica que se mantenga la distancia: un mundo de textos, desfamiliarización y deconstrucción. Mientras que el humanismo propugna un proyecto democrático liberal con «justicia para todos», la teoría *queer* apunta a priorizar las opresiones de la sexualidad y el género e insta a un cambio más radical. Habitualmente, el humanismo favorece una conversación y un diálogo más tranquilos, mientras que la teoría *queer* tiene una naturaleza más carnavalesca, paródica, rebelde y traviesa. El humanismo defiende la voz del intelectual público; la teoría *queer* ha de hallarse principalmente en las universidades y en su propio movimiento social autogenerado de académicos aspirantes.

Aun así, tienen algunos aspectos en común. Por ejemplo, ambos solicitarían a los investigadores que adopten una postura críticamente consciente de sí misma. Ambos buscarían un trasfondo político y ético (aunque, en gran medida, pueden diferir al respecto: la teoría *queer* centra la atención, en esencia, en el cambio radical de género, y el humanismo es más amplio). Y ambos admiten la contradictoria confusión de la vida social, a tal punto que no se le podría hacer justicia con ningún sistema de categorías.

Si las observamos más de cerca, varias de las diferencias citadas se superponen. Muchos humanismos críticos pueden centrarse en las representaciones (aunque son menos los teóricos *queer* dispuestos a centrarse en la experiencia). A menudo, los humanistas críticos son considerados construccionistas sociales, y esto difícilmente pueda verse como algo muy alejado de los deconstruccionistas. No existe ninguna

razón por la cual el humanismo crítico no pueda tomar el valor y las posturas políticas de los teóricos *queer* (lo he hecho y lo sigo haciendo), pero las bases morales del humanismo son más amplias y están menos ligadas en forma específica al género. De hecho, el método humanístico contemporáneo ingresa en los mundos sociales de «otros» diferentes a los efectos de hacer una catarsis de la comprensión. Yuxtapone diferencias y complejidades con similitudes y armonías. Reconoce una multiplicidad de mundos posibles en la investigación social, no necesariamente las entrevistas estándar o las etnografías, sino las funciones de la fotografía, el arte, los vídeos, las películas, la poesía, el teatro, la narrativa, la autoetnografía, la música, la introspección, la ficción, la participación de la audiencia y el teatro callejero. También encuentra múltiples formas de presentar los «datos» y reconoce que una ciencia social de importancia debe ubicarse en los dramas políticos y morales de su tiempo. Uno de esos dramas políticos y morales es «*queer*».

Pero una vez más, las historias, las reglas y los gurús del humanismo crítico y de la teoría *queer* son, por cierto, diferentes, aunque al final no están tan reñidos entre sí como a uno se le podría hacer creer. No son lo mismo, es cierto, y está bien que conserven algunas de sus diferencias clave. Pero tampoco son, en absoluto, tan distintos. Por ello, no hay que sorprenderse que crea que puedo vivir con ambos. La contradicción, la ambivalencia y la tensión están presentes en todas las investigaciones críticas.

## Referencias bibliográficas

- Atkinson, P. y Housley, W. (2003). *Interactionism*, Londres, Sage.
- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*, Cambridge (Gran Bretaña), Polity.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Society*, Cambridge (Gran Bretaña), Polity.
- Bauman, Z. (2004). *Wasted Lives: Modernity and Its Outcast*, Cambridge (Gran Bretaña), Polity.
- Beck, U. (2003). *Individualization*, Londres, Sage.
- Bornstein, K. (1995). *Gender Outlaw*, Nueva York, Vintage.

- Bruyn, T. S. (1966). *The Human Perspective in Sociology*, Englewood Cliffs (Nueva Jersey), Prentice Hall.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*, Londres, Routledge.
- Carrington, C. (1999). *No Place Like Home: Relationships and Family Life Among Lesbians and Gay Men*, Chicago, University of Chicago Press.
- Clifford, J. y Marcus, G. E. (comps.) (1986). *Writing Culture*, Berkeley, University of California Press.
- Coffey, A. (1999). *The Ethnographic Self: Fieldwork and the Representation of Identity*, Londres, Sage.
- Cohen, S. (1999). *States of Denial*, Cambridge (Gran Bretaña), Polity.
- Coles, R. (1989). *The Call of Stories: Teaching and the Moral Imagination*, Boston, Houghton Mifflin.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*, Cambridge (Gran Bretaña), Polity.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Biography*, Londres, Sage.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*, Londres, Sage.
- Denzin, N. K. (2003). *Performance Ethnography*, Londres, Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction of Philosophy*, Nueva York, Henry Holt.
- Dewey, J. (1938). *Logic of Inquiry*, Nueva York, Henry Holt.
- Dewey, J. (19XX). *Human Nature and Conduct*, Nueva York, Henry Holt.
- Doty, A. (1993). *Making Things Perfectly Queer: Interpreting Mass Culture*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- Doty, A. (2000). *Flaming Classics: Queering the Film Canon*, Londres, Routledge.

- Edwards, T. (1998). «Queer fears: Against the cultural turn», *Sexualities*, 7 (4), págs. 471-484.
- Ellis, C. y Flaherty, M. G. (comps.) (1992). *Investigating Subjectivity: Research on Lived Experience*, Londres, Sage.
- Faderman, L. (1997). «Afterword», en D. Heller (comp.), *Cross Purposes: Lesbians, Feminists and the Limits of Alliance*, Bloomington, Indiana University Press.
- Felice, W. F. (1996). *Taking Suffering Seriously*, Albany, State University of New York Press.
- Foucault, M. (1979). *The History of Sexuality*, Middlesex (Gran Bretaña), Harmondsworth. [Hay traducción en castellano: *Historia de la sexualidad*, Madrid, Siglo XXI, 1998, 25ª edición.]
- Gamson, J. (1995). «Must identity movements self-destruct?: A queer dilemma», *Social Problems*, 42 (3), págs. 390-407.
- Gamson, J. (1998). *Freaks Talk Back: Tabloid Talk Shows and Sexual Nonconformity*, Chicago, University of Chicago Press.
- Gever, M., Greyson, J. y Parmar, P. (comps.) (1993). *Queer Looks: Perspectives on Lesbian and Gay Film and Video*, Nueva York, Routledge.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*, Cambridge (Gran Bretaña), Polity.
- Gouldner, A. (1973). *For Sociology: Renewal and Critique in Sociology Today*, Londres, Allen Lane.
- Gubrium, J. y Holstein, J. (1997). *The New Language of Qualitative Research*, Oxford (Gran Bretaña), Oxford University Press.
- Halberstam, J. (1998). *Female Masculinity*, Durhamcarolina del Norte), Duke University Press.
- Halperin, D. (1995). *Saint Foucault: Towards a Gay Hagiography*, Nueva York, Oxford University Press.
- Halperin, D. (2003). «The normalization of queer theory», *Journal of Homosexuality*, 45 (2-4), págs. 339-343.

- Hertz, R. (comp.) (1997). *Reflexivity and Voice*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*, Cambridge (Gran Bretaña), Polity.
- Humphreys, L. (1970). *Tearoom Trade*, Chicago, Aldine.
- Jackson, M. (1989). *Paths Toward a Clearing: Radical Empiricism and Ethnographic Inquiry*, Bloomington, Indiana University Press.
- Jeffreys, S. (2003). *Unpacking Queer Politics*, Oxford (Gran Bretaña), Polity.
- Kong, T., Mahoney, D. y Plummer, K. (2002). «Queering the interview», en J. F. Gubrium y J. A. Holstein (comps.), *The Handbook of Interview Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 239-257.
- Lambevski, S. A. (1999). «Suck my nation: Masculinity, ethnicity and the politics of (homo)sex», *Sexualities*, 2 (3), págs. 397-420.
- Lee, A. (director) (1993). «The Wedding Banquet» (película), Central Motion Pictures Corporation.
- Lee, A. M. (1978). *Sociology for Whom?*, Oxford, Oxford University Press.
- Lincoln, Y. S. y Denzin, N. K. (1994). «The fifth moment», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 575-586.
- Livingston, J. (director) y Livingston, J. y Swimar, B. (productores) (1990). «Paris Is Burning» (película), Off White Productions.
- Maines, D. (2001). *The Fault Lines of Consciousness: A View of Interactionism in Sociology*, Nueva York, Aldine de Gruyter.
- Miller, D. A. (1998). *Place for Us: Essay on the Broadway Musical*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Murray, S. O. (2002). «Five reasons I don't take queer theory seriously», en K. Plummer (comp.), *Sexualities: Critical Concepts in Sociology*, 3, Londres, Routledge, págs. 245-247.

- Nardi, P. (1999). *Gay Men's Friendships: Invincible Communities*, Chicago, University of Chicago Press.
- Nisbet, R. (1976). *Sociology as an Art Form*, Londres, Heinemann.
- Nussbaum, M. C. (1999). *Sex and Social Justice*, Nueva York, Oxford University Press.
- O'Neill, O. (2002). *A Question of Trust: The BBC Reith Lectures 2002*, Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press.
- Plummer, K. (1983). *Documents of Life*, Londres, Allen and Unwin.
- Plummer, K. (1995). *Telling Sexual Stories*, Londres, Routledge.
- Plummer, K. (2001). *Documents of Life 2: An Invitation to a Critical Humanism*, Londres, Sage.
- Plummer, K. (comp.) (2002). *Sexualities: Critical Concepts in sociology*, 4 vols., Londres, Routledge.
- Plummer, K. (2003). *Intimate Citizenship*, Seattle, University of Washington Press.
- Reed-Danahay, D. E. (comp.) (1997). *Auto/ethnography: Rewriting the Self and the Social*, Oxford (Gran Bretaña), Berg.
- Ronai, C. R. (1992). «A reflexive self through narrative: A night in the life of an erotic dancer/researcher», en C. Ellis y M. G. Flaherty (comps.), *Investigating Subjectivity: Research on Lived Experience*, Newbury Park (California), Sage, págs. 102-124.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*, Middlesex (Gran Bretaña), Penguin.
- Rupp, L. y Taylor, V. (2003). *Drag Queens at the 801 Cabaret*, Chicago, University of Chicago Press.
- Said, E. (2003). *Orientalism*, Nueva York, Cambridge, 2ª edición.
- Scheper-Hughes, N. (1994). *Death Without Weeping*, Berkeley, University of California Press.
- Sedgwick, E. K. (1985). *Between Men: English Literature and Male homosexual desire*, Nueva York, Columbia University Press.

- Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the Closet*, Berkeley, University of California Press.
- Sedgwick, E. K. (1994). *Tendencias*, Londres, Routledge.
- Shalin, D. N. (1993). «Modernity, postmodernism and pragmatic inquiry», *Symbolic Interaction*, 16 (4), págs. 303-332.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, Londres, Zed Books.
- Smyth, C. (1992). *Lesbians Talk Queer Notions*, Londres, Scarlet Press.
- Sullivan, N. (2003). *A critical Introduction to Queer Theory*, Edimburgo, University of Edinburgh Press.
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A political Argument for an Ethic of Care*, Londres, Routledge.
- Urry, J. (2000). *Sociology Beyond Societies: Mobilities for the Twenty-First Century*, Londres, Routledge.
- Volcano, D. L. y Halberstam, J. (1999). *The Drag King Book*, Londres, Serpent's Tail.
- Warner, M. (1991). *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*, Mineápolis, University of Minnesota.
- Warner, M. (junio de 1992). «From queer to eternity: An army of theorists cannot fail», *Voice Literary Supplement*, 106, págs. 18-26.
- Warner, M. (1999). *The Trouble with Normal: Sex, Politics, and the Ethics of Queer Life*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Warner, M. (2002). *Public and Counter Publics*, Nueva York, Zone Books.
- Watney, S. (2000). *Imagine Hope: AIDS and Gay Identity*, Londres, Routledge.
- West, C. (1999). «The moral obligations of living in a democratic society», en D. B. Batstone y E. Mendieta (comps.), *The Good Citizen*, Londres, Routledge, págs. 5-12.

Weston, K. (1998). *Longslowburn: Sexuality and Social Science*, Londres, Routledge.

Wolcott, H. F. (2002). *Sneaky Kid and its Aftermath*, Walnut Creek (California), AltaMira.



# Los compiladores del *Manual*

*Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln*

**Norman K. Denzin** es profesor de comunicaciones, académico del College of Communications e investigador de comunicación, sociología y humanidades en la Universidad de Illinois, Urbana–Champaign. Es autor de numerosos libros, entre ellos *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*; *The Cinematic Society: The Voyeur's Gaze*; *Images of Postmodern Society*; *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*; *Interpretive Interactionism*; *Hollywood Shot by Shot*; *The Recovering Alcoholic*, y *The Alcoholic Self*, que obtuvo el premio Charles Cooley Award de la Society for the Study of Symbolic Interaction [Sociedad para el Estudio de la Interacción Simbólica] en 1988. En 1997, la Society for the Study of Symbolic Interaction le otorgó el premio George Herbert Award. Es el editor de *Sociological Quarterly*, coedita *Qualitative Inquiry*, y edita la serie de libros *Cultural Studies: A Research Annual and Studies in Symbolic Interaction*.

**Yvonna S. Lincoln** ocupa la cátedra Ruth Harrington de liderazgo educativo y es profesora de educación superior en la Texas A&M University. Además de este *Manual*, es coeditora de la primera y la segunda edición del *Handbook of Qualitative Research*, la revista *Qualitative Inquiry* (con Norman K. Denzin), y la sección de Enseñanza y Aprendizaje de *American Educational Research Journal* (con Bruce Thompson y Stephanie Knight). Es coautora, con Egon Guba, de *Naturalistic Inquiry*, *Effective Evaluation*, y *Fourth Generation Evalua-*

tion, editora de *Organizational Theory and Inquiry*, y cocompiladora de varios libros con William G. Tierney y Norman Denzin. Ha sido galardonada con numerosos premios de investigación y ha publicado artículos, capítulos de libros y ponencias sobre la educación superior, las bibliotecas universitarias de investigación y la investigación de paradigmas alternativos.

## Los autores del Volumen II

**Jamel Donnor** es doctorando en el Department of Curriculum and Instruction [Departamento de Currículum e Instrucción] de la Universidad de Wisconsin-Madison, especializado en comunicaciones y tecnologías aplicadas a la educación. Sus investigaciones se centran en la igualdad de oportunidades de acceso a la tecnología de los estudiantes afroamericanos, aplicaciones de la teoría crítica de la raza en el campo de la educación y la educación de estudiantes atletas varones afroamericanos.

**Douglas Foley** es profesor de antropología y educación en la Universidad de Texas en Austin. Se especializa en antropología de la educación, las relaciones raciales en los Estados Unidos de América y los métodos de campo etnográficos. Durante varios años fue coeditor del *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Es autor de numerosos artículos y etnografías, entre ellas *The Heartland Chronicles*, *Learning Capitalist Culture* y *From Peones to Politics*.

**Egon G. Guba** es profesor emérito de educación en la Universidad de Indiana. En 1952 se doctoró en investigación cuantitativa (en el área de educación) por la Universidad de Chicago y desde entonces fue docente en la Universidad de Chicago, la Universidad de Kansas City, la Ohio State University y la Universidad de Indiana. En los últimos veinte años se ha dedicado a estudiar paradigmas alternativos a los establecidos, para comprometerse con uno de ellos: el constructivismo. Es coautor de *Effective Evaluation* (1981), *Naturalistic Inquiry* (1985)

y *Fourth Generation Evaluation* (1989), todos ellos en colaboración con Yvonna S. Lincoln, y es compilador de *The Paradigm Dialog* (1990), donde se exploran las implicancias de los paradigmas alternativos para la investigación social y educativa. Es autor de más de 150 artículos de revistas y más de 100 ponencias en congresos, muchas de las cuales tratan elementos de la investigación y las metodologías de los nuevos paradigmas.

**Joe L. Kincheloe** es profesor de educación en el Graduate Center y el Brooklyn College de la City University de Nueva York. Es el vicedirector ejecutivo del programa de Educación Urbana de CUNY. Ha escrito libros y artículos sobre investigación, estudios culturales, educación crítica y cognición, como *The Sign of the Burger: McDonald's and the Culture of Power* y *Kinderculture: The Corporate Construction of Childhood*.

**Gloria Ladson-Billings** es profesora del Department of Curriculum and Instruction [Departamento de Currículum e Instrucción] de la Universidad de Winsconsin-Madison y *Senior Fellow* de Educación Urbana en el Annenberg Institute for School Reform [Instituto Annenberg para la Reforma de las Escuelas] en Brown University. Sus principales temas de investigación son las relaciones entre la cultura y la escuela, y la teoría crítica de la raza. Es autora de *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African-American Children* y editora de la sección «Teaching, Learning and Human Development» [«Enseñanza, aprendizaje y desarrollo humano»] de la *American Educational Research Journal*.

**Peter McLaren** es profesor de la Division of Urban Schooling [División de Escolarización Urbana], Graduate School of Education and Information Studies [Escuela de Educación y Estudios de Información para Graduados] de la Universidad de California en Los Ángeles. El profesor McLaren es autor y compilador de más de 40 libros que cubren una amplia variedad de campos, como la sociología política de la educación, la pedagogía crítica y la teoría marxista. Entre sus últimos libros se encuentran *Capitalists and Conquerors: Teaching Against Global Capitalism and the New Imperialism* (en colaboración con Ramin Farahmandpur) y *Red Seminars*. Sus trabajos han sido publicados en 15 idiomas. El profesor McLaren fue el primero en ser premiado con el galardón Paulo Freire Social Justice Award, otorgado por Chapman University.

**Virginia L. Olesen** es profesora emérita de sociología en el Department of Social and Behavioral Sciences [Departamento de Cien-

cias Sociales y de la Conducta] de la Universidad de California, se dedica a explorar temas críticos relativos a los métodos cualitativos, la salud de la mujer, el pensamiento feminista, la sociología de las emociones y la globalización, sobre los cuales escribe. Es compiladora, en colaboración con Sheryl Ruzel y Adele Clarke, de *Women's Health: Complexities and Diversities* (1997) y con Adele Clarke, de *Revisioning Women, Health and Healing: Feminist, Cultural and Technoscience Perspectives* (1999). En la actualidad, investiga el escepticismo en la investigación cualitativa y los problemas de «la tercera voz» que se constituye entre investigadores.

**Ken Plummer** es profesor de sociología en la Universidad de Essex, Gran Bretaña, y es profesor visitante habitual de la Universidad de California en Santa Bárbara. Ha escrito o compilado unos diez libros y cien artículos como *Intimate Citizenship* (2003), *Documents of Life-2* (2001), *Telling Sexual Stories* (1995) y *Sexual Stigma* (1975). En 2001 se convirtió en el primer premiado con el galardón Gagnon and Simon Award de la American Sociological Association [Asociación Sociológica de los Estados Unidos] por sus aportes al estudio de la sexualidad. Es editor fundador de la revista *Sexualities*.

**Paula Saukko**, doctora, es Research Fellow en el ESRC-Centre for Genomics in Society [Centro ESRC para la Genómica en la Sociedad] (Egenis) en la School of Historical, Political, and Sociological Studies [Escuela de Estudios Históricos, Políticos y Sociológicos] de la Universidad de Exeter y Research Fellow de la Peninsula Medical School, ambas instituciones en Gran Brtaña. Los temas que investiga son la metodología cualitativa y los estudios culturales de la ciencia y la medicina; en sus proyectos de investigación se ha centrado en las pruebas genéticas para enfermedades comunes y los discursos de los trastornos alimenticios. Es autora de *Doing Research in Cultural Studies: An Introduction to Classical and Contemporary Methodological Approaches* (Sage, 2003). Además, ha compilado (en colaboración con L. Reed) *Governing the Female Body: Gender, Health, and Networks of Power* (en prensa) y (con C. McCarthy y otros) *Sound Identities* (1999). Es miembro de los consejos editoriales de *Cultural Studies/Critical Methodologies* y *Kulttuuritutkimus*. En la actualidad, escribe un libro sobre las dimensiones vividas, sociales e históricas de los discursos de diagnóstico de la anorexia.

**Ángela Valenzuela** es profesora asociada en el Department of Curriculum and Instruction [Departamento de Currículum e Instrucción] en la Universidad de Texas en Austin y en el Center for Mexican American Studies [Centro de Estudios Mexicanos Estadounidenses].

Es autora de *Subtractive Schooling: U.S. Mexican Youth and the Politics of Caring*, ganadora del premio Outstanding Book Award de la American Educational Research Association [Asociación Norteamericana de Investigación Educativa] y del Critics' Choice Award 2001 de la American Educational Studies Association [Asociación de Estudios Educativos de los Estados Unidos]. Además, ha compilado *Leaving Children Behind: How Texas-Style Accountability Fails Latino Youth*. Investiga temas de los ámbitos de la educación urbana, las relaciones de raza, los exámenes de gran escala y las políticas educativas para la comunidad latina. Gran parte de su obra en materia de políticas se vincula con el cargo que ocupa en la actualidad, presidenta de la Comisión de Educación de la Texas League of United Latin American Citizens [Liga de Ciudadanos Latinoamericanos Unidos de Texas], el organismo mexicano estadounidense de derechos civiles más antiguo del país.