ISSN-2448 7317

SOCIEDAD MEXICANA DE PSICOLOGÍA SOCIAL

revista somepso

revista somepso vol. 7, núm 2, julio-diciembre 2022

REVISTA DE LA SOCIEDAD MEXICANA DE PSICOLOGÍA SOCIAL

El objetivo de esta revista es fomentar la reflexión, el debate y el diálogo al interior de la disciplina y fuera de ella al abordar diversos fenómenos sociales contemporáneos desde una postura crítica sobre la articulación entre los diferentes dominios de la actividad humana.

SOCIEDAD MEXICANA DE PSICOLOGÍA SOCIAL

Héctor Manuel Cappello García
Presidente Honorario

Manuel González Navarro
Presidente

Josué R. Tinoco Amador
Secretario Ejecutivo

Irene Silva Silva
Secretaria de Finanzas

Salvador Arciga Bernal
Secretario de Organización y Planeación

Jorge Mendoza García
Secretario de Relaciones Públicas

Juan Soto Ramírez
Secretario de Publicaciones

CONSEJO DE ASUNTOS ACADÉMICOS, DE INVESTIGACIÓN Y PROFESIONALES (CAAIP)

Pablo Fernández Christlieb
J. Octavio Nateras Domínguez
S. Iván Rodríguez Preciado
Eulogio Romero Rodríguez

COMITÉ EDITORIAL

Pablo Fernández Christlieb (UNAM)
Juan Carlos Huidobro Márquez (UNAM)
Jorge Mendoza García (UPN)
J. Octavio Nateras Domínguez (UAM-I)
S. Iván Rodríguez Preciado (ITESO-Occidente)
Eulogio Romero Rodríguez (BUAP)
Josué Tinoco Amador (UAM-I)

Editor responsable
José Juan Soto Ramírez

Asistencia editorial
Berenice Duque León

Maquetación
Lucero Yesenia Bravo García
Enrique Limon Limon
Miguel Zacarías Estrada

Fotografía de portada
Azul Pamela Picazo González
Workshop de catrinas, Canon Mexicana, 2022

Contacto de la revista
revistasomepso@outlook.com

Facebook
https://www.facebook.com/somepsorevista/

Twitter
https://twitter.com/revistasomepso

La Revista Somepso está sujeta a una licencia internacional Creative Commons Attribution 4.0

Revista SOMEPSO, vol. 7, núm 2, julio-diciembre, 2022, es una Publicación semestral editada por la Sociedad Mexicana de Psicología Social AC, calle Altar 55, Col. Prados de Coyoacán, Delegación Coyoacán, C.P. 04810, Tel. (55) 58044790, ext. 6470, Página web https://revistasomepso.org/index.php/revistasomepso. Repositorio: https://somepso.org/ Correo electrónico: **revistasomepso@outlook.com** Editor responsible: José Juan Soto Ramírez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-080311373900-102, ISSN:2448-7317, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Secretario de Publicaciones, José Juan Soto Ramírez, calle Altar 55, Col. Prados de Coyoacán, Delegación Coyoacán, C.P. 04810, fecha de última modificación, 31 de diciembre de 2022.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Sociedad Mexicana de Psicología Social.

ÍNDICE

Artículos

Estatuto científico, encuadre teórico y técnicas de campo de la etnografía: un método cualitativo de investigación 4-57
Jorge Gastélum Escalante

El lugar de la psicología social en el debate sobre la objetividad y la subjetividad en la investigación en ciencias humanas y sociales 58-90
Juan Carlos Cruz Cervantes

Acercamiento cualitativo a los discursos parentales constructores de género 91-128
Fabiola Cano Arteaga

Lingüitítiere: propuesta para el desarrollo de habilidades lingüísticas en niños de preescolar 129-163
Itzel López Martínez

Tejiendo sueños, hilando vidas: dos estudios de caso de mujeres artesanas mixtecas y otomíes 164-212
Mirian Castañeda Negrelos y Dayana Luna Reyes

Determinantes sociales de la salud y embarazo adolescente en municipios periféricos del Estado de Hidalgo 213-252
Yuritzi Mariana García Camacho y Santos Noé Herrera Mijangos

Significaciones del proceso suicida: un abordaje crítico desde la suicidología 253-285
Eliot de Jesús Ramos Cruz y Dayana Luna Reyes

Amor y violencia de pareja: historia de una mujer mirada desde el enfoque sistémico narrativo e investigación feminista 286-317
Claudia Juárez Cervantes e Itzia María Cazares Palacios

Claves transfeministas para la investigación en psicología social: mi experiencia con las Políticas de resiliencia y (en) el movimiento LGBTQ+ 318-366
Norman Ivan Monroy Cuellar

Reseñas

Construyendo y compartiendo el conocimiento. Una perspectiva discursiva en el aula 367-370
Gustavo López Mateo

10 de junio no se olvida: organización estudiantil, narraciones y memoria del Halconazo De 1971 371-377
Carolina Carrera Hernández

Normas de publicación 378-383

ESTATUTO CIENTÍFICO, ENCUADRE TEÓRICO Y TÉCNICAS DE CAMPO DE LA ETNOGRAFÍA: UN MÉTODO CUALITATIVO DE INVESTIGACIÓN

* * *

SCIENTIFIC STATUS, THEORETICAL FRAMEWORK AND FIELD TECHNIQUES OF ETHNOGRAPHY: A QUALITATIVE RESEARCH METHOD

Jorge Gastélum-Escalante[1]

Sección: Artículos
Recibido: 24/10/2022
Aceptado: 03/12/2022
Publicado: 31/12/2022

Los adultos tienen gran afición y respeto por los números. Cuando se les habla de un nuevo amigo jamás preguntan lo esencial; jamás inquieren: "¿Cómo es el timbre de su voz? ¿Qué juegos prefiere? ¿Colecciona mariposas?", sino que preguntan: "¿Qué edad tiene? ¿Cuántos hermanos tiene? ¿Cuánto pesa? ¿Cuánto gana su padre?" Y cuando obtienen las respuestas, creen que ya conocen a las personas.
ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

Resumen

Este artículo está integrado por cuatro acápites: en el primero se tratan los conceptos cualitativo, cuantitativo y los paradigmas en investigación científica; en el segundo se particulariza en el paradigma cualitativo, con su marco y métodos (hermenéutico, fenomenológico, de investigación-acción y etnográfico); en el tercero se estudia el concepto de etnografía, la ubicación de la investigación etnográfica, los marcos del interaccionismo simbólico y la etnometodología, y la etnografía propiamente tal (¿es método o técnica?); en el cuarto se tratan las técnicas de la observación científica y etnográfica (con las particularidades de la observación participante) y lo relativo al observador, los informantes, las

[1] Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Occidente. Correo electrónico: jorgeagastelume@hotmail.com https://orcid.org/0000-0003-4714-3853

preguntas, el lenguaje, los límites del estudio, la saturación teórica y la triangulación. También la entrevista y sus tipos, ventajas y desventajas, informantes y relaciones, guías y situaciones, controles y vicisitudes del trabajo de campo; el quinto apartado es el de las conclusiones. La hipótesis implícita es que los métodos cualitativos (en particular la etnografía) también son científicos, y el objetivo fue demostrarlo mediante el método de documentación sistemática. ¿Es ciencia? Sí. ¿Método? Sí. ¿Técnicas? Sí: observación y entrevista. ¿Problema? Sí. ¿Objeto? Sí. ¿Objetivos? Sí. ¿Hipótesis? Sí. El proceso constructivo, el resultado y las conclusiones son interesantes.

Palabras Clave: fenomenología, interpretación, etnografía, observación, entrevista.

Abstract

This article is composed of four sections: the first deals with qualitative, quantitative concepts and paradigms in scientific research; in the second it is particularized in the qualitative paradigm, with its framework and methods (hermeneutic, phenomenological, action-research and ethnographic); The third studies the concept of ethnography, the location of ethnographic research, the frameworks of symbolic interactionism and ethnomethodology, and ethnography itself (is it method or technique?); The fourth deals with the techniques of scientific and ethnographic observation (with the particularities of participant observation) and those related to the observer, informants, questions, language, study limits, theoretical saturation and triangulation. Also the interview and its types, advantages and disadvantages, informants and relationships, guides and situations, controls and vicissitudes of fieldwork; The fifth paragraph is that of the conclusions. The implicit hypothesis is that qualitative methods (particularly ethnography) are also scientific, and the aim was to demonstrate this by the systematic documentation method. Is it science? Yes. Method? Yes. Techniques? Yes: observation and interview. Problem? Yes. Object? Yes. Objectives? Yes. Hypothesis? Yes. The construction process, the result and the conclusions are interesting.

Key words: quality, phenomenology, interpretation, ethnography, observation, interview.

Conceptos y delimitaciones

Cuantitativo y cualitativo

El epígrafe de El Principito ilustra la tesis de Saint-Exupéry acerca de que a las personas adultas les interesa más lo cuantificable que las cualidades. ¿Qué significan, de acuerdo con su etimología, ambas palabras? Para Gómez (1999) cantidad deviene de quantus, «cantidad, magnitud, extensión» (p. 138). Corominas (1994) lo reafirma: cuantitativo procede de quantus (p. 181). Asimismo, según Gómez, la palabra cualidad («característica, atributo, propiedad»), se origina en el latín qualitas «cualidad» (p. 197); para Corominas, cualitativo proviene, igual, de qualitas (p. 181).

Lo formativo y lo conservativo

En La formación del espíritu científico, Bachelard (2000, p. 17) discierne sobre los instintos formativo y conservador en la vida de los hombres de ciencia:

> Los grandes hombres son útiles a la ciencia en la primera mitad de su vida, nocivos en la segunda [...] El instinto formativo es tan persistente en ciertos hombres de pensamiento que no debe alarmarnos esa boutade. Pero al final el instinto formativo acaba por ceder frente al espíritu conservativo. Llega un momento en el que el espíritu prefiere lo que confirma su saber a lo que lo contradice. Entonces el espíritu conservativo domina, y el crecimiento espiritual se detiene.

Sucede con científicos formados lo mismo en el paradigma cuantitativista, que en el cualitativo. Los primeros prefieren el dato numérico y el análisis estadístico y privilegian el experimento sobre cualquier otro método de investigación; los segundos reivindican las cualidades. Unos y otros pueden ser presa del instinto conservativo y caer en «parálisis paradigmática»[2] (Barker, 2003).

En el paradigma cuantitativo, el conocimiento científico es producto del pensamiento científico, desarrollo, según Ganten, Deichmann y Spahl (2004, p. 586), del pensamiento natural en tres sentidos: 1. Se sirve de la lógica, las matemáticas y el experimento. 2. Se basa en una visión del mundo [que] plantea que [la realidad es posible explicarla] mediante leyes, y sólo acepta explicaciones naturales. 3. No pretende poseer la verdad absoluta, sino sólo una validez temporal.

[2] Sobre el concepto de paradigma de Kuhn (1992) como «realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica» (p. 13), para Barker paradigma: «Es un conjunto de reglas y disposiciones que: 1) Establecen o definen límites; y 2) Indican cómo comportarse dentro de esos límites». Y advierte: «Cada quien interpreta el mundo desde su paradigma. El error consiste en creer que esa sea la única manera de [hacerlo]» (citado en Velázquez, 2001), lo que lleva a la «parálisis paradigmática», un mal de certidumbre (Barker, 2003).

Y, sin embargo, no sólo con matemáticas (o estadística), lógica y experimentos están construidos los edificios del pensamiento y el modo de conocer científicos. Hay también «ciencias del texto», humanities, las humanidades, ciencias que también disponen de instrumentos de control eficaces y en las que se realiza un trabajo de detective: se examinan pruebas, se contextualiza, se indagan influencias, se producen ensayos y artículos rigurosos y exactos, y todo se documenta con notas a pie de página,[3] rasgo que las distingue, equivalente al experimento, y en las que «se apela o se refuta a las autoridades en la materia» (Schwanitz, 2003, p. 360). Es decir, las humanidades también son ciencias. Y, a decir de Taylor y Bogdan (2000), sus «procedimientos [son] rigurosos (p. 22). Schutz (2008) diría que los métodos de las humanidades son «tan científicos como cualquiera» (p. 113).

Sobre la separación entre ciencias cuantitativas y cualitativas

Coincidente con Ganten et al. (2004), Van Doren (2006) considera que ciencia es lo que practican los científicos, que tratan de ser objetivos y de no involucrar emociones ni sentimientos. Para Van Doren la ciencia se encarga casi exclusivamente de «cosas» y del mundo exterior y sus mecanismos, no de estados interiores y sus causas. El mundo exterior es todo lo que es posible medir y representar en términos matemáticos. El método de la ciencia es la experimentación y su lenguaje las matemáticas o la estadística, lo que fascinó a los victorianos;[4] la cuantificación trocó en fórmula de una de las significaciones dominantes de la sociedad (Watson, 2019).

Sin embargo, la experimentación no es el único método. Otros son la observación y la documentación, la entrevista y la encuesta. Experimento y encuesta son métodos particulares –si bien no exclusivos– del enfoque cuantitativo, pero la observación y la entrevista son métodos particulares cualitativos, tampoco exclusivos. La documentación concierne a ambos

[3] Es más, dice Schwanitz (2003): «[…] un texto sólo es científico si tiene notas a pie de página. […] En tanto que instrumento de control propio de las "ciencias del texto", las notas a pie de página [equivalen al experimento], lo identifican como científico y le confieren credibilidad y legitimidad» (p. 360).

[4] Según Watson (2019), desde su origen la estadística fascinó a sus usuarios. El primer empleo de la estadística en la sociología fue en el estudio del cólera, en Londres, en 1854. Años antes, la urbanización de Gran Bretaña requirió crear un censo con base en la distribución y la correlación, fundadas en la teoría de la probabilidad, lo que fue ampliado por el descubrimiento de la «distribución regular», redefinida como «curva de distribución normal» o curva de campana, usada para crear el concepto de «hombre normal», noción que significa que los seres humanos se comportan de acuerdo con la lógica de la estadística, que parecía ofrecer los medios para estudiar las sociedades de manera objetiva; así parecía que la ciencia social, como la física, descubría leyes generales. Luego se consolidó, cita Watson, la «manía victoriana por los números» (p. 1047).

paradigmas, pues en uno y otro se requiere investigar antecedentes, el estado del conocimiento, el marco teórico, etcétera.

¿Es real la disyunción cuantitativo/cualitativo?

También aquí hay un debate que Cruz, Olivares y González (2010) y Dieterich (2011) consideran, dicotómico aquellos, equivocado este. Dicotómico porque: «No hay producción de conocimiento que sólo aborde cantidades, excluyendo las cualidades, ni viceversa. El mundo mezcla lo cuantitativo con lo cualitativo, de suerte que es imposible reconstruirlo atendiendo sólo uno de ambos aspectos» (Cruz et al., 2010, p. 63). Equivocado pues «se confunden dos tipos de lenguaje, el conceptual y el cuantificador, con dos tipos de investigación científica» (Dieterich, 2011, p. 65).[5]

Tampoco las matemáticas son el único lenguaje, ni es posible una objetividad basada sólo en objetos «del exterior».[6] El pensamiento –y todo proceso mental, aun las patologías– también constituye la realidad. Y la ciencia es cantidad, así como cualidad; cantidad que trueca en cualidad; cualidad que aquilata la medida. Para decirlo designando la mixtura: la ciencia es qualimétrica. La disyunción es tan ficticia como la arbitrariedad que desvelan Bourdieu, Passeron y Chamboredon (2013), en el debate de objetivistas y subjetivistas sobre la cientificidad de la sociología.

Enfoques o paradigmas en investigación

Investigar (de in- «en» + vestigare, a su vez de vestigium «vestigio») significa seguir el vestigio. En otro sentido, investigar es inquirir, e inquirir es preguntar. Por transitividad, investigar es preguntar.

En la Grecia antigua, Platón destacó la importancia de las matemáticas en la búsqueda de un modelo para comprender los fenómenos; Aristóteles, en cambio, procuró explicaciones causales,[7] sin conformarse sólo con abstracciones. Con

---

[5] Ilustra Dieterich (2011): una persona entra a la panadería; dice: «Panes, por favor». Quien vende responderá: «¿Cuántos?». Imagen contraria, la persona dice: «Ocho, por favor». La persona vendedora dirá: «¿Ocho qué?» Algo tan sencillo como comprar pan requiere la confluencia de lenguajes cualitativos y cuantitativos (p. 66).

[6] Aun en las ciencias físicas o naturales, el principio de incertidumbre, de Heisenberg, establece: «El mero hecho de intentar conocer con precisión absoluta cualquier hecho físico es esencialmente intrusivo. Y parece que no hay forma de observar con absoluta objetividad» (citado por Gastélum-Escalante, 2021 a, p. 28).

[7] Según Aristóteles, de una explicación científica las causas son: formal, material y eficiente. Ejemplo: del arcoíris su causa formal es la forma de un arco de colores, la causa material son las nubes de gotas, y la causa eficiente el hecho de que el sol ilumine las gotas y se desvíe la luz (citado por Harré, 1979).

ellos alborea la polémica «formalista»/ «sustantivista»,[8] precedente del par cuantitativo/cualitativo.[9] De entonces devienen las corrientes de investigación actuales, polarizadas –afirman Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 4)–, en dos enfoques o paradigmas (Zhizhko, 2016; Álvarez-Gayou, 2018): 1. Cuantitativo. 2. Cualitativo.

Como se advierte, no hay disyuntiva real entre la investigación cualitativa y la cuantificadora. Ambas –señala Dieterich (2011)– «son parte de un continuo de grados de investigación que refleja la unidad existencial entre lo cualitativo y lo cuantitativo» (p. 65). Como afirman Mayntz, Holm y Hübner (1983): «Los atributos cualitativos permiten […] su cuantificación» (p. 19). También para Cruz et al. (2010) «la diferencia está en el lenguaje de tratamiento de los datos, pero no en el método de representación» (p. 63). En tanto lenguajes, están presentes en la realidad y por sí solos son parciales: lo conceptual cualitativo se completa en la cantidad. La cualidad se aquilata en la medida.

Entonces, junto con las voces que designan cualidades, el ser humano utiliza los lenguajes formales o analíticos, como las matemáticas y la lógica, construidos con signos abstractos. Integrados, los dos lenguajes proveen capacidades de razonamiento y comunicación. Una vez realizado el análisis cualitativo, y antes de reintegrar el todo, se cuantifica la cantidad de cada parte. Así, es posible describir las relaciones entre unas y otras. En tanto enfoques complementarios, el cuantitativo y el cualitativo, pueden formar parte de un mismo estudio, al que se denomina enfoque: 3. Qualimétrico.

A este enfoque o paradigma, algunos autores lo llaman «bimodal», «multimodal», «cuali-cuantitativo», y desde el control de calidad, medida cautelar de los procesos productivos, qualimétrico (que adjunta lo cuali-cuanti-medible).[10] La cualidad aquilatable, es decir, medible.

¿Qué diferencias y coincidencias hay entre estos enfoques? En el cuantitativo[11], la persona investigadora plantea un problema o delimita un objeto

[8] Rodelo (2013, p. 106) cita que Platón sostenía que tras analizar un objeto sólo se encontraría forma, no materia. Así se llegaría a lo que sólo es matemática. Con este «formalismo» trató de sustituir «la naturaleza por las matemáticas», constituyéndose en predecesor del cuantitativismo. Aristóteles, en cambio, propugnaba acercarse a la naturaleza y respetar sus procesos, en coincidencia con el paradigma cualitativo.

[9] Para Aristóteles (1971, p. 42), la cantidad es magnitud, mientras la cualidad refiere de qué clase es una cosa.

[10] Esta denominación cubre la mixtura cualitativo-cuantitativo, por lo que se propone el término qualimétrico para designar lo cuanti-cualitativo y lo cuali-cuantitativo, incluidos los métodos y técnicas para medir-cualificar la mixtura (Gastélum-Escalante, 2021 a).

[11] En ciencias sociales, también conocido como positivista (Rodríguez, 2010, p. 30). Taylor y Bogdan (2000) sostienen que en las ciencias sociales prevalecen dos perspectivas: la positivista y la fenomenológica, ésta liga a una gama de marcos de los que son los principales: el interaccionismo simbólico y la etnometodología.

de estudio; luego construye un marco teórico en el que se inscribe una o varias hipótesis que, operación seguida, someterá a experimentación. Si los resultados corroboran las hipótesis, se les aprueba; si no, se les descarta. Por tanto, este enfoque es secuencial y probatorio. Colecta y analiza datos cuantitativos para responder preguntas de investigación y probar hipótesis erigidas a priori, confía en la medición numérica, el conteo y el uso de la estadística, para establecer patrones de comportamiento en una población (Hernández et al., 2010, p. 5). En este enfoque, el objetivo de investigación es «cuantificar los fenómenos» (Giroux y Tremblay, 2011, p. 40). Aquí, cuando el objeto de estudio son personas, el dato es una cifra.

Las preguntas básicas de investigación, en el enfoque cuantitativo, son: ¿Qué es esto? ¿Qué es este hecho? ¿Cómo es? (morfología, anatomía). ¿Qué lo constituye? (estructura). ¿Cómo funciona? (fisiología). ¿Con qué se relaciona? (correlacionalidad). ¿Qué lo explica? (causalidad). Saber por qué.

El enfoque cualitativo, por lo común –dicen Hernández et al., 2003–, se utiliza para descubrir y afinar preguntas de investigación. En este enfoque, que comprende métodos hermenéuticos, fenomenológicos, de investigación-acción y etnográficos, no necesariamente se prueban hipótesis.[12] De haber hipótesis previas –como sostiene Martínez (2017)–, estas son genéricas, con respaldo en la perspectiva ecológica (la conducta humana está influida por el medio) y la hipótesis es cualitativo-fenomenológica (la conducta humana se entiende en el marco desde el que los sujetos interpretan sus pensamientos, acciones y sentimientos). Se basa en técnicas de construcción de datos no numéricos, descriptivos, como los obtenidos en la observación participante, la entrevista en profundidad, los documentos (Taylor y Bogdan, 2000), la descripción, el registro y el análisis.

Recoger datos, hacer un censo, rastrear genealogías, levantar planos y registrar los términos de parentesco es lo que hizo Malinowski (1986, p. 23) en su trabajo con los nativos de las islas Trobriand, pero también se propuso «avanzar en comprender la mentalidad y comportamiento del indígena».[13] Es decir, las técnicas etnográficas también interpretan, como advierte Corenstein (1996). Sus datos son cualitativos;[14] los «qualia»[15] que refiere Watson (2019, p. 1187). De

[12] En el enfoque cualitativo no hay hipótesis inicial explícita, pues restringe la observación y omite captar realidades que pueden ser significativas al interpretar estructuras personales o sociales (Martínez, 2017).

[13] En la etnografía, indígena es el integrante de un grupo o comunidad ethnoi; es decir, los otros a quienes se estudia. Malinowski (1986) utiliza, indistintamente, las palabras indígena y nativo.

[14] Datos cualitativos son descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y conductas (Hernández et al., 2010). Datos descriptivos como las palabras y la conducta (Taylor y Bogdan, 2000).

[15] El Diccionario de la lengua española no consigna la palabra «qualia». Para Bachler (2017) es un concepto «que denota la existencia de propiedades cualitativas asociadas a estados mentales

presentarse, sus hipótesis surgen en el proceso, o al final. Su propósito es «reconstruir» la realidad, y su desarrollo es «circular» (Hernández et al., 2010, p. 7), pero continuo (Rockwell, 1987).[16]

En este enfoque –agregan Giroux y Tremblay (2011, p. 39)– «no [se] calculan frecuencias ni promedios, sino que [los investigadores] se ocupan de la lectura que la gente hace de su realidad», pues, como sostienen Taylor y Bogdan (2000), «cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social» (p. 21). Es más, confirma Woods (1989), aquí «no hace falta conocimiento de estadística ni experimentos» (p. 21). O como dice Martínez, las matemáticas funcionan cuando se trata de entidades estáticas o de realidades yuxtapuestas y sin interacción (2015), pero no en las ciencias de la conducta ni en las sociales, que estudian las actitudes y sentimientos humanos (2017). No es sólo la conducta medible, sino también el significado interpretable, pues la conducta humana es acción simbólica (Geertz, 1991).

Ya Blumer había identificado, en 1956, los problemas de los métodos estadísticos: no producen principios generales, marginan la creatividad humana y equivocan el tratamiento de la complejidad en la vida social. Esto los inadecua para estudiar la mayoría de las formas del comportamiento humano (citado por Álvarez-Gayou, 2018); p. ej., el pensamiento o las emociones (Zhizhko, 2016).

En el enfoque cualitativo, el dato son seres humanos. Acá la realidad no son sólo los hechos, sino también el significado que por la experiencia humana se les otorga. Al construir significados, el ser humano crea la realidad. En acuerdo con Berger y Luckman, Corenstein (1996) sostiene que: «La realidad es percibida y experimentada en formas social y diferencial, en la sociedad» (p. 15). Es una «realidad social» entendida como la suma de objetos y sucesos socioculturales, tal como viven los seres humanos su existencia cotidiana entre semejantes vinculados por interacciones (Schutz, 2008). Los contrastes y coincidencias entre los tres enfoques se ilustran en la Tabla 1.

como las sensaciones, las emociones y una variedad fenomenológica cuya investigación se ha relegado al campo de la filosofía».

[16] «El etnógrafo observa e interpreta en simultáneo; selecciona lo significativo del contexto relacionado con la elaboración teórica que realiza al mismo tiempo. Genera hipótesis, analiza, interpreta, formula nuevas hipótesis. Construye el contenido de los conceptos, no los presupone» (Rockwell, citada por Corenstein, 1996, p. 24).

Tabla 1

Diferencias y coincidencias entre los tipos cuantitativo, cualitativo y qualimétrico de investigación

ENFOQUE	DATOS	TEORÍA	HIPÓTESIS	PREGUNTAS	OPERACIONES EN COMÚN
CUANTITATIVO	CANTIDADES, ESTADÍSTICA	MARCO TEÓRICO PREVIO	PREVIA	¿QUÉ ES ESTO? ¿CÓMO ES? ¿CÓMO FUNCIONA? ¿CÓMO SE CORRELACIONA? ¿QUÉ LO EXPLICA?	OBSERVACIÓN, SUPUESTOS, CONSTATACIÓN, ANÁLISIS DE RESULTADOS, NUEVA OBSERVACIÓN
CUALITATIVO	CUALIDADES, DESCRIPCIONES	SIN TEORÍA PREVIA	DE PROCESO O AL FINAL	¿QUÉ ESTÁ PASANDO AQUÍ? ¿CÓMO ES LO QUE PASA AQUÍ? ¿QUÉ ACCIONES OCURREN EN ESTE CONTEXTO? ¿QUÉ ESTRUCTURA LO QUE PASA AQUÍ?[17] ¿QUÉ LO EXPLICA? ¿PARA QUÉ?	
MIXTO, BIMODAL O QUALIMÉTRICO	CANTIDADES Y CUALIDADES	COMBINACIÓN MARCO O SIN TEORÍA PREVIA	PREVIA, DE PROCESO, O AL FINAL	COMBINACIÓN DE PREGUNTAS	

Nota. Elaboración propia.

¿Qué tienen en común tales enfoques? En términos generales, ambos utilizan cinco operaciones: 1. Observan y evalúan fenómenos. 2. Establecen supuestos (hipótesis, cada enfoque en momentos diferentes). 3. Prueban la validez de los supuestos. 4. Analizan los resultados. 5. Proponen nuevas observaciones, buscan nuevo conocimiento (Gastélum-Escalante, 2021 a).

Pero como recuerda Zhizhko (2016), hoy en día la explicación científica no es sólo cuantitativa (causalista), ni en exclusivo cualitativa (hermenéutica). Es necesario conjuntar el trabajo investigativo en la complementariedad. De ahí es menester la mixtura en el enfoque qualimétrico. Esto es posible, sostiene Zhizhko, en el pensamiento complejo, que consiste en ligar las partes en el todo a través de establecer relaciones entre ellas, pero considerando sus diferencias. El pensamiento complejo no es disyuntivo, sino que une, relaciona y aborda los procesos en su constante cambio (p. 25). Es posible, ergo, considerar el enfoque qualimétrico en el paradigma de la complejidad, cuyos principios son: 1) Sistémico u organizacional: relaciona el conocimiento de la parte con el del todo y viceversa, en la precaución de que el todo siempre es más que la suma de sus partes. 2) Hologramático: en toda organización compleja no sólo la parte está en el todo, sino también el todo está en la parte. 3) De retroactividad: con el concepto de bucle retroactivo se rompe la causalidad lineal: no sólo la causa actúa sobre el efecto, sino que también el efecto retro-actúa informacionalmente sobre la causa, lo que posibilita la autonomía organizacional del sistema. 4) De recursividad: en un proceso recursivo los productos son necesarios a la producción del proceso. Es una dinámica autoproductiva y auto-organizacional, un bucle en el que los efectos al mismo tiempo son causas, y los estados finales generan estados iniciales. 5) De autonomía/dependencia: toda organización requiere, para mantener su autonomía, abrirse al ecosistema del que se nutre y al

que transforma. 6) Dialógico: definido como la asociación compleja (complementaria/concurrente/antagonista) de instancias en conjunto necesarias a la existencia y desarrollo de un fenómeno. 7) De reintroducción del cognoscente en todo conocimiento [de donde el positivismo lo había exiliado]: el sujeto no refleja la realidad, la construye. Construcción incierta porque el sujeto está dentro de la realidad que trata de conocer (Morin citado en Gastélum-Escalante, 2021 a).

Vertiente del enfoque qualimétrico en el paradigma de la complejidad, la investigación cualitativa, su epistemología, métodos, etapas, pasos y reglas, es la asignatura del apartado siguiente.

La investigación cualitativa

El enfoque o paradigma cualitativo

El término «cualitativo» tiene dos acepciones: cualidad y calidad. Ambos significados provienen de la raíz qualitas, que deriva, a su vez, de qualis («cuál, qué»). Por eso la cualidad es sustantiva.

Cuando una persona pregunta sobre otra (Saint-Exupéry, 2010): «¿Cómo es el timbre de su voz? ¿Cuáles son sus juegos preferidos? ¿Colecciona mariposas?» (p. 20), se espera que la respuesta designe las cualidades de la persona por la que se indaga. Martínez (2015) refiere que, en Aristóteles: «Cualidad es la diferencia o característica que distingue una sustancia o esencia de las otras». El estagirita advierte: «La síntesis de la cualidad no puede reducirse a sus elementos, sino que pertenece al individuo y es la que hace que este sea tal o cual» (p. 136). En efecto, Para Aristóteles (1971), cualidad significa: «Aquello según lo cual los hombres son llamados tales o cuales» (p. 70). Según Zhizhko (2016), en Aristóteles se basan la fenomenología, la hermenéutica y la dialéctica.

La Real Academia Española sigue el concepto aristotélico y define la cualidad como: «Elemento o carácter distintivo de la naturaleza de alguien o algo». Como sinónimo de calidad es «condición o naturaleza de algo o de alguien» (RAE, 2021). Esa es la acepción de «metodología cualitativa», pues no se trata del estudio de cualidades separadas, sino de estudios integrados que constituyen unidades de análisis que hacen que algo (o alguien) sea lo que es: una persona o una entidad étnica o social; aunque también es posible estudiar una cualidad específica en sus nexos con el todo. Así, la metodología cualitativa busca identificar la estructura profunda de las realidades y su dinámica, que da razón de sus manifestaciones y conducta. Por eso lo cualitativo no se opone a lo cuantitativo, sino que lo implica e integra (Martínez, 2015). Es artificial la oposición cualidad/cantidad.

Metodología –que no es igual a método ni a epistemología (Gastélum-Escalante, 2021 a)–[17] se refiere, en este artículo, al estudio de los métodos

[17] En efecto, método ≠ metodología ≠ epistemología. Método proviene de methodos, de met- «después» + hodós «camino». Así, quiere decir después del camino. Metodología, en cambio, deriva de methodus «método» + logía «estudio»: es el estudio del método; la ciencia del método

hermenéuticos, fenomenológicos, de investigación-acción y etnográficos: estos son los métodos del enfoque cualitativo. Para Zhizhko (2016), la metodología es la combinación de formas de investigación que se usará en un estudio, mientras método es el planteamiento general de la acción investigativa, de acuerdo con un conjunto de criterios y considerando determinadas metas. En tanto, para Taylor y Bogdan (2000), la metodología designa el modo en que se le pregunta a un objeto de estudio y se indagan las respuestas. En ciencias sociales, los supuestos, intereses y propósitos del personal de investigación llevan a elegir una u otra metodología. Aquí el debate trata sobre teoría y perspectiva. Dos son las perspectivas teóricas: 1) El positivismo, que busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de la subjetividad de las personas; y 2) La fenomenología, que se propone entender los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor; lo que importa es lo percibido como importante.

Así, la metodología cualitativa es fenomenológica, porque utiliza técnicas de este carácter, como la observación participante, la entrevista en profundidad, la recopilación y análisis de documentos, y otras, que colectan o construyen datos descriptivos: características, palabras y conductas de las personas en investigación. Es más que un conjunto de técnicas de recolección/construcción de datos:[18] es inductiva, holística, naturalista, no intrusiva, empírica, humanista, interpretativa, sistemática, rigurosa (aunque no estandarizada), comprensiva, y enfatiza la validez de la investigación (no la reproductibilidad). La perspectiva fenomenológica es esencial en la concepción de la metodología cualitativa, pues del enfoque teórico depende lo que se estudia y el modo en que examina e interpreta lo investigado. La tarea, entonces, es aprehender el proceso de interpretación. Esta perspectiva se liga con diversos marcos teóricos, de los que Taylor y Bogdan (2000) enfocan dos: el interaccionismo simbólico y la etnometodología. Para Álvarez-Gayou (2018), el enfoque cualitativo es un paradigma instituido mediante una revolución científica, que, sin embargo, no ha eliminado al cuantitativo.

Marco epistemológico

El enfoque o paradigma cualitativo de investigación es dialéctico y sistémico, sostiene Martínez (2015), quien considera paralelos estos dos presupuestos con

(RAE). Mientras epistemología viene de episteme «conocimiento organizado» + logos «tratado». Así, para Merani, la epistemología «trata de los problemas filosóficos planteados por la ciencia» (Merani citado por Gastélum-Escalante, 2021 a, pp. 9-14).

[18] ¿Recolección o construcción de datos? «Con demasiada frecuencia –aclara Lomnitz (2014)– se habla de recolección de datos como si la [persona] investigadora fuese una especie de caperucita roja y los datos hongos creciendo en el bosque, listos para ser cortados y puestos en la canasta. Sin embargo, "el dato" es producto de una interacción». En tal interacción se construye el dato, como sostienen Bourdieu, et al. (2013).

lo epistemológico[19] y lo ontológico,[20] a los que hay que tornar explícitos en un marco epistemológico. Una epistemología es necesaria porque otorga sentido a la metodología, los métodos, las técnicas y las reglas de interpretación a utilizar.

La epistemología en que se basa la metodología cualitativa, dice Martínez, se reconoce en el modelo dialéctico, que concibe el conocimiento como resultado de una dialéctica entre el sujeto y el objeto de estudio. No hay, por tanto, conocimiento «objetivo» per se. El objeto es visto (supuesto ontológico) en su complejidad estructural o sistémica, producida por la diversidad de variables biopsicosociales que lo constituyen. Toda realidad está configurada por sistemas complejos, en los que cada parte interactúa con las demás y con «el todo» (Martínez, 2015, p. 138).[21]

Métodos cualitativos

Como la metodología es el camino a seguir para conquistar el conocimiento, su elección implica asumir un concepto de conocimiento y de ciencia, es decir, una opción epistemológica. Esta opción se acompaña de la ontológica o teoría sobre la naturaleza de la realidad (Martínez, 2015, p. 144).

En ese marco, los métodos cualitativos no han sido estandarizados. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo de conducir sus estudios (Taylor y Bogdan, 2000). El método cualitativo a emplear depende de la naturaleza de la realidad a estudiar. La metodología cualitativa sistémica dispone de un serial de métodos: 1) Hermenéuticos; 2) Fenomenológicos; 3) De investigación-acción; y 4) Etnográficos (Martínez, 2015, pp. 144 y 145).

1) Métodos hermenéuticos. Son usados por todo investigador, en todo momento, pues la mente humana es interpretativa por naturaleza, es decir, hermenéutica (de hermēneutēs «intérprete», de hermēneús «intérprete, explicador, traductor»: Gómez, 1999). La hermenéutica observa y busca significado. Estos métodos son recomendables cuando la información que se ofrece puede tratar de desorientar o engañar; cuando los datos se prestan a distintas interpretaciones (Martínez, 2015, p. 145).

En glosa de Dilthey, Martínez (2017) define la hermenéutica como el proceso por el que se conoce la vida psíquica mediante signos que son su manifestación.

---

[19] Epistemológico: de episteme, conocimiento organizado, contrario a la doxa (Gastélum-Escalante, 2015). Aunque epistemología ha sido sinónimo de teoría del conocimiento, hoy significa el estudio de los conocimientos científicos (Thiebaut, 2004).

[20] Ontológico: de óntos, participio de eimí «yo soy» (Corominas, 1994). La ontología, en sentido general es el estudio del ser; en un sentido especial es el estudio de los entes (Thiebaut, 2004, p. 84).

[21] Ver, también, Morin (2001; 2002; 2004), los principios del pensamiento complejo: sistémico u organizacional; hologramático; y de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento.

Su cometido es descubrir los significados, interpretar las palabras, los textos, los gestos y la conducta humana, así como actos u obras, dentro de su contexto. Diversos teóricos han propuesto principios de interpretación: Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer, Ricoeur y Radnitzky.

Schleiermacher concibió un sistema de interpretación, en dos apartados: 1) compuesto por cánones centrados en la gramática, se propone descifrar los significados refiriéndolos al contexto lingüístico; y 2) integrado por cánones psicológicos, considera la totalidad del pensamiento del autor en un ir y venir del todo a las partes, y de estas al todo.[22] La interpretación debe «tratar de comprender a un autor mejor de lo que él mismo se habría comprendido» (Martínez, 2017, pp. 103 y 104).

Dilthey sostuvo que toda expresión humana es objeto de interpretación hermenéutica. La hermenéutica sistematiza la interpretación y la comprensión, cuyas leyes son: 1) del encadenamiento interno del texto, 2) del contexto, 3) del medio geográfico, étnico, social, etcétera. La interpretación es el acto de comprender una vida psíquica por otra vida psíquica. La técnica es el círculo hermenéutico: un «movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo». Proceso dialéctico en el que la vida psíquica se ubica en la franja de las vivencias, concepto que constituye la base epistemológica para el conocimiento de las cosas objetivas. ¿Qué significa comprender la vivencia ajena? Significa percibir una conducta desde el punto de vista que la anima, en el encuentro de las intencionalidades del conocedor y del conociendo, lo que exige ir más allá de la realidad individual: «La vida individual es parte de la vida como un todo». Por eso no es posible estudiar a los individuos como realidades aisladas; las instituciones son producto de la vida humana, contexto de la vida individual. Las vivencias se exteriorizan como gestos, posturas, acciones, lenguaje hablado y escrito, y expresiones artísticas. La tarea es examinar esas manifestaciones, en lo individual y social, y explicarlas mediante categorías que implican relaciones y significados, lo que requiere una visión del contexto para abordar, estudiar y comprender la interacción de las estructuras individuales y sociales. Ante la «percepción» sensorial hay una experiencia «perceptual» que no sólo reconoce los objetos físicos, sino también su significado. La voz no sólo es sonido, sino también significados: comprenderlos es un modo de entender a los seres humanos (Martínez, 2017, pp. 104-107).

Heidegger destacó el aspecto hermenéutico del conocimiento, oponiéndose a la metáfora del espejo.[23] El ser humano es «interpretativo» pues su naturaleza es «interpretativa», por lo que la interpretación es el modo de ser de los seres humanos. Todo intento cognitivo es interpretación. La experiencia se forma mediante interpretaciones. En el círculo hermenéutico yace la posibilidad del

[22] Como en el principio hologramático del paradigma moriniano (Morin, 2002, p. 99).

[23] Se refiere al modelo especular, que considera al sujeto como un espejo (Martínez, 2017). Como refuta Morin (2004), el individuo no es un espejo que refleje el universo objetivo.

conocimiento, que sólo se comprende cuando la interpretación ha entendido que su tarea consiste en no dejarse imponer ocurrencias propias ni conceptos populares, sino en asegurar la elaboración del tema científico desde la cosa misma. Para Heidegger no existe una «verdad pura», al margen de la relación humana con el mundo. Así, todo intento de garantizar la verdad «objetiva» no es factible, pues el ser humano conoce a través de la interacción y el compromiso (Martínez, 2017, p. 107).

Gadamer piensa que no es posible el conocimiento objetivo del significado del texto o de cualquier otra expresión de la vida psíquica. El ser humano está influido por su condición histórica, con un modo de ver y con actitudes y conceptos ligados a la lengua, con valores, normas culturales y estilos de vida y pensamiento. Así, el investigador carga con expectativas y prejuicios. Por eso la interpretación exige una interacción dialéctica entre las expectativas del intérprete y el significado del acto humano. La dialéctica es la capacidad de investigar lo contrario, pues saber significa entrar en lo contrario; no radica en aplastar la debilidad del otro, sino en sopesar su opinión y encontrar su fuerza verdadera; la dialéctica enriquece, el monólogo empobrece. Gadamer se protege de un metodologismo de reglas a aplicar, pues la reflexión sobre la praxis no es técnica; hay una componente artística en la dialéctica: el arte posee un sentido inagotable para la comprensión conceptual. En la Gestalt, la realidad sugiere la figura, mientras el sujeto pone el fondo. Así, no hay la correcta interpretación, que siempre tiene dimensiones subyacentes (Martínez, 2017, pp. 107 y 108).

Ricoeur propone a la hermenéutica como el método más pertinente en las ciencias humanas al estudiar las ideas más perennes de la fenomenología: el psicoanálisis, el estructuralismo, las teorías del lenguaje y la acción y de la hermenéutica. Su método no es ecléctico, sino unitario e integrador. Así desarrolló un modelo en el que la acción humana es como un escrito, legible tal cual un texto que, como indica su nombre, es una «textura que teje un discurso» en secuencias tales como el relato, que siempre puede contarse de otro modo (Ricoeur, 2005, p. 55). Aquí la investigación del actuar humano no puede proceder como si el autor fuera consciente. Así, la introspección deberá completarse con interpretación. Ricoeur valora el contexto social. La investigación deberá ser estructural, enfocar los eventos ubicándolos en un contexto que debe entenderse.[24] Igual aquí hay una dialéctica entre el caso singular y el todo social. El análisis estructural otorgará su peso justo al ambiente en la determinación de la acción humana, que necesita ser «objetivada» para convertirse en objeto de una ciencia humana. Así como la palabra se transforma en objeto al escribirla, es posible objetivar la acción humana sin perder su riqueza de significación. Las

[24] En las palabras –dice Ricoeur (2005, p. 22)– «contextos enteros se reflejan, sin hablar de los fenómenos de intertextualidad disimulados en la acuñación misma de la palabra». Dos son los tipos de contexto: evidentes y ocultos. Más lo que se denomina connotaciones, a veces intelectuales y a veces afectivas, públicas o propias de un medio, una clase, un grupo, incluso de un círculo secreto.

acciones dejan huella cuando originan estructuras que se constituirán en documentos. Incluso, hay un significado objetivo de la acción que puede separarse de la intención del autor y que produce consecuencias no intencionales (Martínez, 2017, pp. 108 y 109).

Radnitzky propone siete cánones de la teoría y la técnica de la hermenéutica: a) Utilizar el procedimiento dialéctico que va del significado global a las partes y viceversa. b) Preguntar al hacer una interpretación. c) Comprender el texto desde adentro (autonomía del objeto), entendiendo los términos en el sentido en que son usados en el texto. d) Importancia de la tradición: de las normas, costumbres y estilos anteriores al texto, que dan significado a ciertos términos arcaicos. e) Empatía con el autor del texto, en el sentido de ponerse en su situación para comprenderlo desde su marco de referencia. f) Contrastar la interpretación provisional de las partes con el significado global del texto (o de la conducta) como un todo, y con otros textos afines del mismo autor. g) Interpretar implica innovación y creatividad. «Toda comprensión debe ser mejor que la anterior». Un texto debe llegar a comprenderse mejor que su autor o su actor (Martínez, 2017, pp. 112 y 113).

2) Métodos fenomenológicos. La fenomenología ha sido llamada «filosofía descriptiva de la experiencia». El fundador de esta escuela fue Brentano, para quien todos los supuestos sobre las causas y consecuencias de un fenómeno deben ser eliminados o puestos entre paréntesis (Osborne y Edney, 2014).

Estudiar las realidades, cuya naturaleza sólo puede ser captada en el marco de referencia del sujeto que las experimenta, requiere métodos fenomenológicos. No se trata de una realidad externa y objetiva igual para todos, sino de una cuya esencia depende del modo como es percibida por cada persona. La fenomenología y su método estudian estas realidades como son en sí; investiga los fenómenos tal cual son experimentados por el ser humano, con un método centrado en la descripción y análisis de los contenidos de la conciencia. Para lograrlo, Husserl prescribe abstenerse de prejuicios, conocimientos y teorías previas, en procura de fenómenos no adulterados; el motivo es «ir hacia las cosas mismas», en el sentido de que «cosas» significa «lo que se presenta a la conciencia» (citado por Martínez, 2017, pp. 137 y 138).

Para Heidegger, la fenomenología es la ciencia de los fenómenos; consiste en «permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo, y en cuanto se muestra por sí mismo» (citado por Martínez, 2017, p. 138). Así, el objeto de la fenomenología es el fenómeno en sí: lo que se presenta y revela a la conciencia y del modo que lo hace, en su concreción y particularidad.

Estos métodos son indicados cuando no hay razones para dudar de la veracidad de la información, y el investigador no ha vivido ni le resulta fácil formarse ideas sobre el fenómeno en estudio por estar alejado de su vida; por ejemplo, la vida de personas o grupos en situación extrema (Martínez, 2015). Así, el fenomenólogo respeta la relación que hace la persona de sus vivencias, pues

estas son personales, por lo que no hay razón para pensar que no las vivió o percibió del modo que dice que lo hizo: el investigador nunca conocerá cómo le sabe el chocolate a una persona, si ella no se lo dice; y aun si lo dijera, su experiencia no es comunicable del todo. El método fenomenológico estudia esas realidades vivenciales poco comunicables, pero determinantes para comprender la vida psíquica de las personas. El procedimiento consiste en oír casos similares, describirlos con minuciosidad y elaborar una estructura común representativa de esas experiencias (Martínez, 2017).

Martínez (2017) sistematiza las etapas del método fenomenológico: 1) Previa: clarificación de los presupuestos. Reducir los presupuestos básicos al mínimo. Poner entre paréntesis los prejuicios [y presuposiciones]. 2) Descriptiva: su objetivo es describir el fenómeno de la manera más desprejuiciada posible, y que refleje la realidad vivida por cada sujeto de la manera más auténtica. Se realiza en tres pasos: Primero: elegir la técnica: a) Observación. b) Entrevista. c) Cuestionarios. d) Autorreportaje. Segundo: realizar la observación, entrevista, cuestionario o autorreportaje. Tercero: un fenómeno bien observado y registrado no será difícil describirlo con autenticidad. 3) Estructural: lo central aquí es el estudio de las descripciones del protocolo. Captar nuevas realidades depende de la profundidad y completitud de la inmersión en el fenómeno, de su tiempo, de la apertura a todas las sutilezas y de la limpidez de la mente. Lo mental se realizará de manera que posibilite ver «lo que se muestra en la conciencia, tal como se muestra por sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo» (Heidegger citado por Martínez, 2017, p. 145). Para lograrlo se requiere practicar las reglas de la reducción fenomenológica, pues la mente humana se inclina a ver más de lo que hay en el objeto.

El método fenomenológico en México. Rodríguez (2010) asegura que en México los primeros estudios cualitativos emergieron en 1960, pero que no fue sino hasta la última década del siglo XX cuando resurgió el empleo de métodos de este paradigma, impulsado por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Sin embargo, en otro sentido, Bertely (2007) afirma que el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) es la institución donde inició la investigación cualitativa en México, a finales de los años setenta del siglo referido. Por su parte, Piña (1997) reconoce que en el DIE es donde, en los últimos veinte años, se ha realizado el más importante esfuerzo de formación de investigadores en esta perspectiva.

Bertely (2007) documenta que en el DIE/CINVESTAV/IPN, en una tradición iniciada por Paradise, Rockwell,[25] Ezpeleta, De Ibarrola y otros investigadores,[26] Remedi[27] trabajaba etnografía de acuerdo con la noción geertziana de descripción densa, a la que agregaba su concepto de «interpretación profunda», basado en tres principios: 1) para los fenomenólogos entender la realidad de la vida cotidiana exige concebir que esta se presenta como realidad interpretada por los seres humanos y que para estos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente; 2) el mundo de la vida cotidiana no sólo está establecido como realidad para los miembros de un lugar, institución o sociedad, sino que esa realidad, comprendida como mundo, genera comportamientos subjetivos, significativos para la vida de los sujetos; y 3) para los sujetos, la forma en que se estructuran su pensamiento y acciones está sustentada como real. Es decir, los sujetos lo viven como lo real (~~Autor~~ Gastélum-Escalante, 2021 a).[28]

3) El método de investigación-acción. Es indicado cuando el investigador no sólo quiere conocer una determinada realidad, objeto de estudio o problema específico de un grupo, sino que además se propone resolverlo. Aquí los sujetos investigados participan como coinvestigadores[29] en todas las operaciones del proceso: desde delimitar el objeto hasta evaluar los resultados, pasando por planear las actividades de resolución del problema. Estas

[25] Adata, Escalante y Padawer (2018) consignan que Rockwell, Gutiérrez-Vázquez, Fuentes y Gálvez fundaron, en los años setenta, la maestría en Investigación Educativa del DIE/CINVESTAV/IPN, una de cuyas líneas de investigación fue la de etnografía educativa, «que se constituyó con el paso del tiempo en espacio institucional de referencia para investigadores/as de toda la región» (p. 16).

[26] En la crisis de 1982 se produjo un viraje en las disciplinas que explicaban la realidad mexicana. La explicación antropológica fue sustituida por la sociométrica, en detrimento del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). «Ello se manifestó con catedrales para estas ciencias, como el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), el Instituto Federal Electoral (IFE), etcétera. En ese contexto, surgió el prestigio de la sociometría, la encuesta y la medición estadística, que servirían para derrumbar las certezas del régimen construidas desde la literatura, el ensayismo y el cine mexicanos. Así, desde revistas como *Este País* y agencias dedicadas a sondeos de opinión, se cuestionó la caracterización de "el mexicano" que había ido de la mano del desarrollo anterior» Lomnitz (2014).

[27] En el DIE/CINVESTAV/IPN, institución de la que Remedi fue profesor, también cursó su doctorado. «México me enseñó a investigar; aprendí acá a trabajar con el dato, a hacer que el dato hablara y hacer lo que Geertz llamó una descripción densa y no mensa» (Entrevista con Malena Alfonso, 2017).

[28] De apuntes tomados en el seminario Aproximaciones al análisis institucional, realizado en 2007 en el DIE/CINVESTAV/IPN. Hay una versión transcrita de una grabación en Remedi (2007).

[29] En tanto la IA es un proceso en el que los sujetos investigados son coinvestigadores, el investigador organiza el proceso, cataliza los conflictos y es personal técnico para ser consultado (Martínez, 2017).

investigaciones se orientan hacia la concienciación, desarrollo y manumisión de las personas y grupos estudiados, o hacia la solución de sus problemas (Martínez, 2015, p. 146).

Mientras la mayoría de los investigadores prefiere estudiar un problema, antes que investigar para solucionarlo, la investigación-acción (IA) trata de hacer ambas tareas al mismo tiempo. Así realiza, de manera simultánea, la expansión del conocimiento y la solución de un problema/conocimiento de un objeto. La IA toma dos vertientes: una sociológica (Lewin, Tax y Borda) y otra educativa (Taba, Stenhouse y Elliot). Martínez (2017, p. 240) considera a Lewin como el «padre» de la investigación-acción, al proponerse ligar la ciencia social con programas de acción social, y con el fin de que enfoque y programas respondan a los problemas sociales. Para Lewin, la IA consiste en el análisis-diagnóstico de un problema, colecta de información, conceptualización, formulación de estrategias y tácticas para resolver el problema, ejecución y evaluación de resultados. A juicio de Lewin, la investigación que sólo produce libros no es suficiente. En cambio, la IA es como el accionar del médico: dialoga con el paciente, diagnostica una enfermedad, prescribe un tratamiento, observa si hay mejoría, afina el diagnóstico y reelabora el tratamiento hasta lograr la salud. Y así como la medicina es una ciencia que a partir del estudio de casos busca el patrón de la enfermedad, la IA lograría una estructura generalizable partiendo de los hechos estudiados. Sin embargo, el caso concreto exige conocimiento específico, lo que se logra con el ciclo de «acción-reflexión-acción». No bastan leyes generales, es necesario conocer lo particular de la situación concreta. «Para la acción se requieren ambas formas de investigación científica» (Lewin citado por Martínez, 2017, p. 241).

4) Métodos etnográficos. Los métodos etnográficos son utilizables en el estudio del comportamiento humano. Su objetivo es la descripción analítica de escenarios y grupos culturales, y su validez consiste en la fidelidad de sus «retratos» (Zhizhko, 2016, p. 45). Palabra afín a la de objetivo, para Malinowski (1986) la meta es: «Captar el punto de vista del indígena, su posición ante la vida, comprender su visión de su mundo» (p. 41). Así, estos métodos son empleados para conocer un grupo étnico, racial, de gueto o institucional (desde una tribu hasta un aula escolar) que forman un todo sui géneris y en los que los conceptos de realidad que se estudian adquieren significados especiales: la cultura del grupo, con sus normas y modos de vida, son propios del grupo en tanto tal. Se requiere estudiar estos grupos de manera global, pues cada cosa se relaciona con todas las demás y posee un significado en esa relación. Por eso, la explicación exige una visión global (Martínez, 2015).

En el enfoque cualitativo, el método etnográfico es tan añejo como los trabajos de Herodoto (siglo -V). El etnógrafo enfoca en la descripción y la comprensión. El proceso es antropológico en el estudio de una cultura: mente abierta a impresiones y relaciones, análisis, comparación, contrastación de fuentes («triangulación») e interpretación (Martínez, 2017). Con la mente abierta,

sin embargo, el proceso es de un tratamiento sistémico de lo social y con el rigor que toda disciplina científica de este tipo precisa. Como afirma Malinowski (1986): «Un trabajo etnográfico riguroso exige [...] tratar con la totalidad de aspectos sociales, culturales y psicológicos de la comunidad, pues hasta tal punto están entrelazados que es imposible comprender uno de ellos sin tener en consideración todos los demás» (p. 14). La etnografía y su método valen acápite aparte. El siguiente.

La etnografía

Una analogía pertinente

Nasio (2004) glosa la definición de Freud sobre el psicoanálisis, nombre: 1) De un método de investigación; 2) De la terapia basada en tal investigación; y 3) Del conocimiento así adquirido. Es decir, el psicoanálisis es un método de investigación, una práctica terapéutica y una teoría. Método, práctica y teoría que constituyen a toda disciplina científica y que están presentes en la etnografía. Esta es un método, una práctica y una teoría. La figura es pertinente, pues, de acuerdo con Morales (2014), la etnografía: «Es tanto una perspectiva teórica como un método de investigación en las ciencias sociales». Y es una práctica porque es un hacer, como sostiene Geertz (1991).

Concepto de etnografía

La etnografía es descriptiva por definición, conceptúa Woods (1989). Significa, refiere este autor, «una pintura del modo de vida de un grupo humano interactuante» (p. 162). Martínez (2017) recurre a Malinowski: «La etnografía es la rama de la antropología que estudia descriptivamente las culturas». Esta es una definición originaria para distinguir entre etnografía y etnología, lo que radica en el trabajo con los datos: de campo aquella, de gabinete esta (p. 181).

Diversos diccionarios definen la etnografía como una «rama de la antropología cultural que tiene por objeto el estudio de las razas y los pueblos desde un punto de vista analítico y descriptivo» (Pérez, 2004). Así, para la RAE (2021), proveniente de etno- y -grafía, significa: «Estudio descriptivo de la cultura popular». Es, precisa Casares (1985), la «ciencia que tiene por objeto estudiar y describir las razas o pueblos». Lo mismo para Alonso (1981), es el «estudio y descripción de las razas o pueblos». Rama de la antropología, ciencia o estudio descriptivo.

En cambio, la RAE define a la etnología (de etno- y -logía) como la «ciencia que estudia comparativamente los orígenes y expresiones de la cultura de los pueblos, a partir de datos proporcionados por la etnografía» (RAE, 2021). Pérez (2004) la consigna como: «Rama de la antropología cultural que se ocupa del estudio de las razas y los pueblos con particular atención a las culturas que los

definen y configuran». Según Casares, la etnología es la «ciencia que estudia las razas y los pueblos», en tanto para Alonso es la «ciencia que estudia las razas y los pueblos en todos sus aspectos y relaciones». También rama antropológica, ciencia o estudio comparativo de los pueblos en todas sus relaciones y expresiones, pero sin descripción.

Como es visible, acerca de la etnografía predomina la idea de que es un estudio descriptivo (graphein), mientras que sobre la etnología prevalece la noción de que es una ciencia (un logos). Sin embargo, Casares define la etnografía como ciencia.[30] Luego, en La filosofía (Noiray, Akoun, Bon, Burnier, Cuisenier, Desanti, Guéry, Herpin, Moles y Rouger, 1974), etnografía y etnología aparecen como ciencias vinculadas, pero no confundibles. La etnografía tiene por cometido describir las instituciones y costumbres de una sociedad; descripción que está preñada de teorías (Woods, 1998). Es un primer estadio de investigación de las sociedades; trabaja «sobre el terreno», no sobre documentos. En cuanto a la etnología, su objeto es formular las estructuras de los distintos tipos de civilización o culturas. Utilizando los datos provistos por la etnografía, la etnología tiende a la síntesis; sin excluir la observación directa, busca conclusiones de modo que resulte difícil fundamentarlas sobre conocimientos relativos a grupos vecinos o a una institución determinada.

El tratamiento de quienes hacen la etnografía muestra, sin embargo, que esta palabra y la que denomina a la etnología tienen un trajinar de vecindad y transfronterizo. Malinowski (1974), al mismo tiempo que refiere material etnológico como «datos puros», de campo, alude también documentos etnográficos. Es más, refiere al material etnológico como: «Hechos tal como uno los encuentra [para] llevarlos al sabio que ha permanecido en Europa [quien] los utilizará en sus generalizaciones y lucubraciones puramente teóricas». En cambio, considera «las estadísticas, cualquier plano de poblado o de terrenos [...], en fin» como documentos etnográficos (pp. 94 y 95).

Bourdieu y sus colegas, por su parte, usan indistintamente etnografía y etnología. Relatan las técnicas específicas de la investigación etnográfica: descripción morfológica, tecnología, cartografía, lexicografía, biografía y genealogía, como «técnicas clásicas de la etnología» (Bourdieu et al., 2013, pp. 66-68). Y Martínez (2017, p. 181), siguiendo a Malinowski, define la etnografía como:

> Rama de la antropología que estudia descriptivamente las culturas [...] significa la descripción del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos). Por tanto, el ethnos, unidad de análisis para el investigador, no sólo podría

[30] Ya sólo el hecho de esta definición «anómala» –como diría Popper– debe servir para considerar como ciencia a la etnografía: ciencia descriptiva que observa, registra, describe, analiza, interpreta y produce categorías explicativas de fenómenos de los que no se puede establecer su causalidad por la vía experimental. Pero, otrosí, diversos materiales así la definen: «Se entiende por etnografía, también referida como la "ciencia de los pueblos", al estudio sistemático de las personas y las culturas» (Equipo editorial Etecé, 2021).

> ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos.

Sí, la etnografía es una rama de la antropología dedicada a observar y describir los distintos aspectos de una cultura o un pueblo, como el idioma, la población, las costumbres y medios de vida (Zhizhko, 2016). De acuerdo con Corenstein (1988), la palabra etnografía proviene del griego ethnos «pueblo» y graphein «describir»: descripción del pueblo. Para Rockwell (1987) este ethnos es la otredad y grafía la descripción (de esas otras culturas). Con matices, Erickson (1989) define etnografía como «una descripción monográfica de los modos de vida de los pueblos ethnoi, término griego que significa "otros", o sea los bárbaros que no eran griegos» (p. 204). Woods (1989) revalida que «el término deriva de la antropología y significa literalmente "descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos"» (p. 18). Asimismo, Álvarez-Gayou (2018, p 76): con origen en la antropología, la etnografía es «una descripción e interpretación de un grupo o de un sistema social o cultural». Con Wolcott, Álvarez-Gayou define la etnografía como «una forma de mirar», cuyo propósito es describir lo que hacen las personas de un contexto cultural, explicar los significados que atribuyen a lo que hacen, y presentar resultados de lo regular implicado en tal proceso cultural. Como se ve con Noiray et al. (1974), la etnografía:

> [...] trabaja "sobre el terreno" y no sobre documentación, mientras la etnología tiene por objeto la formulación de las estructuras objetivas de los distintos tipos de civilizaciones o culturas. Utilizando casi siempre los datos proporcionados por la etnografía, tiende a la síntesis y realiza más bien esta segunda etapa (p. 186).

Erickson (1989) distingue, también, la etnografía de la etnología. Aquella es: «El estudio detallado de una sociedad o una unidad social particular»; esta: «El estudio comparativo de diferentes sociedades o unidades sociales» (p. 223). Así definida, Corenstein caracteriza la etnografía como investigación cualitativa, fenomenológica, naturalista,[31] antropológica, interaccionista, interpretativa ecológica,[32] descriptiva y constructivista. Y según Erickson (1989), sus enfoques son: etnográfico, cualitativo, observacional participativo, estudio de casos, interaccionista simbólico, fenomenológico, constructivista e interpretativo. Visto en conjunto, el término incluyente es interpretativo, centrado en el significado

[31] Martínez (2017) refiere este naturalismo como el propósito de comprender las entidades sociales y las percepciones humanas tal como existen, sin intrusión ni contaminación de prenociones.

[32] Ecológica en el sentido que cita Martínez (2017) a Barker, quien «ha demostrado que lo artificial del laboratorio distorsiona la realidad observada [por lo que] el investigador observa a los sujetos en su medio ecológico natural [...] in situ».

humano en la vida social, tanto en su elucidación como en su exposición por el investigador (pp. 195 y 196). Corenstein y Erickson, no obstante, en la diversidad de nombres de los estudios etnográficos presentan coincidencias; ambos acuerdan en los términos: cualitativo, antropológico-etnográfico, fenomenológico, interaccionista, interpretativo y construccionista.

Más que definirla, Rockwell (1987) describe la etnografía, a la que considera como disciplina que no ofrece métodos preestablecidos. La discusión se sitúa en razón de las numerosas versiones de investigación social y de concepción epistemológica. Esta autora polemiza: con el positivismo, por el uso acrítico de prácticas provenientes de las ciencias naturales (aunque hay etnografías de corte positivista), con el empirismo (en el plano del proceso investigativo, no en la solución metodológica), con el racionalismo (por su exigencia de ruptura total con las «prenociones»), con la hermenéutica (pues la etnografía no es sólo interpretación de sistemas simbólicos) y con la epistemología genética (puesto que en esta se supera la oposición entre conceptualización y observación).

Ubicación de la investigación etnográfica

La etnografía es una forma de investigación cualitativa, un proceso heurístico, afirma Corenstein (2001); es decir, es un método de invención y descubrimiento: el método etnográfico (Martínez, 2015) o el método interpretativo etnográfico (Corenstein, 1996), aunque, vigila Rockwell (1987), «no ofrece métodos preestablecidos». De acuerdo con Emmerich (1988), la sociología fenomenológica (cuyo tema capital es el mundo de la vida) introdujo el método etnográfico en la investigación social. Retoma la sociología comprensiva de Weber cuyo propósito es comprender el sentido de la acción social significativa; comprensión que «debe abarcar mucho más que la "clarificación de lo que piensan sobre el mundo social quienes viven en él"» (Weber, citado por Giddens, 1987, p. 33). Se trata de discernir la acción social en los significados que los individuos confieren a su acción.

En síntesis, la sociología fenomenológica se centra en el individuo y su grupo. Según Bertely (2007), para la sociología fenomenológica: «La vida social está conformada por realidades múltiples o subuniversos simbólicos [y] cada realidad cuenta con sus propios códigos, encuadres, normas de comportamiento y formas de validación» (pp. 30 y 31). Su encuadre metodológico es cualitativo (Martínez, 2015). La metodología cualitativa se refiere a «la investigación que produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable» (Taylor y Bogdan, 2000, p. 20). En tanto inscrita en la perspectiva fenomenológica, se liga con una gama de marcos teóricos, entre estos el interaccionismo simbólico y la etnometodología.

El interaccionismo simbólico

Martínez (2017) considera al interaccionismo simbólico (IS) como el marco teórico más influyente de la sociología interpretativa. Es un interaccionismo interpretativo porque, de acuerdo con Woods (1998), se «interesa en cómo ven las personas las cosas, en cómo construyen sus significados» (p. 74). Para Taylor y Bogdan (2000): «El interaccionismo simbólico atribuye una importancia primordial a los significados que las personas asignan al mundo que las rodea» (p. 24). En palabras de Giddens (1987), el IS prima al sujeto «como actor creador» (p 22). ¿Qué crea? Al tiempo que la realidad es una construcción social, el sujeto se construye al interactuar con los demás y asumir diversas funciones sociales (Bertely, 2007). Al referir a Geertz, Martínez cita que el ser humano «es un animal suspendido en redes de significados que él mismo ha tejido» (p. 126); son «[significados] que el otro puede interpretar a partir de su experiencia» (Woods, 1998, p. 49). Por eso el IS es una disciplina interpretativa que trata de representar y comprender la creación y asignación de significados a la realidad vivida por actores particulares, en lugares, situaciones y tiempos particulares (Martínez, 2017).

Martínez considera a Blumer como quien estructura el IS, cuyas ideas centrales fueron reformuladas por Denzin en el interaccionismo interpretativo. En tanto, Blumer puntualiza tres premisas del IS: 1) En relación con los objetos y otros seres de su ambiente, los seres humanos actúan sobre la base de los significados que aquellos tienen para estos. 2) Dichos significados derivan de la interacción social (comunicación simbólica mediante). 3) Los significados cambian mediante un proceso interpretativo: El actor transforma los significados según la situación y la dirección de su acción; los significados son usados y revisados como instrumentos para la acción.

En síntesis, para el interaccionismo simbólico, según Bertely (2007), la realidad es producto de una construcción social. Toda situación humana se construye en un contexto, los significados se crean y recrean en la interacción social cotidiana [y las personas se construyen en el interactuar con los demás] (pp. 23-30). Esta vida cotidiana es lo que trata el IS, al tiempo que procura comprender procesos, relaciones, vida grupal, motivaciones, adaptaciones, etcétera (Woods, 1998, p. 67). La técnica del IS es la observación participativa, en especial en el estudio de casos, lo que requiere que el investigador ingrese al mundo de las personas que está estudiando para «ver la situación como es vista por el actor, observando lo que el actor tiene en cuenta y cómo él interpreta lo que está teniendo en cuenta» (Blumer, citado por Martínez, 2015, p. 127).

La etnometodología

Según Denzin (citado por Taylor y Bogdan, 2000), al interaccionismo simbólico se adecua la etnometodología, que no se refiere a los métodos de investigación,

sino al objeto de estudio; es decir, cómo, mediante qué métodos, las personas mantienen un sentido de realidad. Para los etnometodólogos, los significados de las acciones son ambiguos; la tarea es examinar los modos en que las personas aplican reglas culturales abstractas y percepciones de sentido común a situaciones concretas, para que tales acciones aparezcan explicables y sin ambigüedad. Así suspenden su creencia en la realidad para estudiar la realidad de la vida cotidiana (Taylor y Bogdan, 2000). Es lo que Woods (1989) espera de los etnógrafos: «[que] tratan de desembarazarse de toda presuposición» (p. 19).

Con Martínez (2017), la etnometodología es una práctica interpretativa: una constelación de procedimientos, condiciones y recursos mediante los que se aprehende, organiza y entiende la vida cotidiana. No se centra en el qué, sino en el cómo, es decir, en las modalidades de realización, desenvolvimiento y ejecución de la realidad humana de cada día. Por eso, la etnometodología sostiene que en las ciencias sociales todo es interpretación y que «nada habla por sí mismo». Entonces, el desafío es buscarle sentido, lo que constituye un «arte de interpretación». Tal sentido puede ser diferente de acuerdo con la etnia, el género, la cultura o cualquier aspecto identificatorio, tanto del grupo estudiado como del investigador. Por eso, el corazón de la etnometodología radica en la interpretación. Para eso hay que verlo todo en su contexto, en el que las conductas, sentimientos y actitudes pueden ser diferentes. ¿Qué interpretación será la más certera? Para lograrlo, no es suficiente la entrevista, aunque sea a profundidad, pues el lenguaje lo mismo comunica que oculta; no es neutro.

Por todo esto, el medio técnico más propio de la etnometodología es la observación participante, corroborable con una triangulación en el propósito de construir estructuras, sistemas explicativos del comportamiento humano, lo que incluye intenciones, motivos y patrones[33] de conducta individual o social. El fin es especificar la esencia o el qué de las prácticas sociales (Martínez, 2017).

La etnografía propiamente tal

La etnografía consiste en la observación y análisis de grupos humanos considerados en su particularidad, y busca restituir, con fidelidad, la vida de cada uno de estos. El método más pertinente para el interaccionismo simbólico se encuadra según el término de etnografía (Woods, 1998, p. 70). Como método, la etnografía pretende despojarse de prenociones teóricas y culturales. Como

[33] El individuo no inventa todo, sino que «utiliza patrones que encuentra en su cultura» (Foucault, citado por Martínez, 2017, p. 124). Ver, también, Heller (2002), Castoriadis (1988) y Giddens (1987). Vida cotidiana en Heller: «todo hombre tiene una vida cotidiana» (p. 19); institución en Castoriadis: «Es la institución de la sociedad lo que determina lo que es "real" y lo que no lo es. Toda sociedad es un sistema de interpretación del mundo, una construcción» (p. 69); y límites de la actividad humana en Giddens: «Los hombres producen la sociedad, pero lo hacen como actores históricamente situados, no en condiciones de su propia elección» (p. 164). En Heller, Castoriadis y Giddens, el particular nace a vidas cotidianas (Heller, p. 23); instituciones ya creadas (Castoriadis, p. 68); condiciones producidas históricamente (Giddens, p. 164).

producto, es una descripción analítica de escenarios y grupos culturales (Goetz y LeCompte, 1988, p. 28).

Para examinar la cultura vital-cotidiana de un grupo humano se requiere: 1) Recorte físico de la comunidad. 2) Inmersión del investigador en la vida comunal. 3) Observación intensiva de las interacciones. 3) Historias de vida. 4) Informantes clave. 5) Aprendizaje e interpretación simbólica del idioma nativo. 6) Descripción de la organización espacial. 7) Registrar datos. 8) Descubrir las conceptualizaciones de los miembros de la comunidad (González, en Villegas y González, 2011).

La idea es brindar al lector la sensación de haber-estado-allí. Los sociólogos fenomenológicos plantean un método inductivo en el que la explicación de lo social surge de lo individual. La sociología fenomenológica pide al investigador se despoje de sus nociones teóricas y culturales previas, para comprender el sentido que los actores otorgan a sus acciones (Emmerich, 1988).

¿La etnografía es método o técnica?

«Vale mucho más internalizar el "espíritu etnográfico" que memorizar las técnicas», sostiene Woods (1989, p. 12). Aun así, la polémica es acerca del estatus de la etnografía: ¿método o técnica? De hecho –consigna Rockwell (1987)–: «Se tiende a pensar en la etnografía sólo como una técnica de observación de campo, olvidando que se define por la construcción de un texto, una descripción etnográfica» (p. 14). Descripción que es producto de un proceso, por lo que la etnografía es tanto el proceso como el producto (Goetz y LeCompte, 1988). Nolla (1997), al reivindicarle estatuto de método, observa que «es útil en la identificación, análisis y solución de múltiples problemas». Contra la idea de que sería sólo observación, registro y descripción, la etnografía interpreta y analiza, también, los hechos sociales. «Al igual que Malinowski –dice Corenstein–, intenta comprender la visión de los nativos, o como Geertz, pretende rescatar el conocimiento local» (2001, p. 6).

Para Geertz (1991), la etnografía es un «hacer». La etnografía se hace, lo que significa «establecer relaciones, seleccionar informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas, llevar un diario, etcétera, [pero lo que la define] es una especulación elaborada en términos de "descripción densa"» (pp. 20 y 21). No sólo observa y describe, también analiza e interpreta.

Martínez (2015) consigna a la etnografía como un método entre los cualitativos, que, con una epistemología y una ontología, constituyen una metodología. Los métodos etnográficos, son preeminentes «para conocer un grupo étnico, racial, de ghetto o institucional [...] que debe ser visto o estudiado globalmente [en sus reglas, normas y modos de vida propios]» (Martínez, 2015, pp. 145 y 146). Y como método, la etnografía dispone de técnicas o instrumentos: la observación y la entrevista, por ejemplo, que, a su vez, diseñan instrumentos: guías de observación y de entrevista.

La etnografía observa, registra, analiza e interpreta los hechos sociales. Aquí la estructura social no es una constante, sino un proceso construido socialmente por la interacción del agente humano, en su capacidad de construir significados sociales. Por tanto, su interés es el significado humano en la vida social, y su criterio básico de validez los significados inmediatos y locales de las acciones, en términos de que estas son la conducta física humana más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes interactúa (Erickson, 1989).[34] «Ver las cosas desde el punto de vista del actor» (Geertz, 1991, p. 26). Así también, para Woods (1989): «Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones» (p. 18). O como afirma Corenstein: «El etnógrafo trata de comprender el significado que otorgan los actores a sus conductas y acciones» (citada en Gastélum y Vizcarra, 2013, p. 86). Conducta que, con Taylor y Bogdan (2000), es lo que la gente dice y hace, producto del modo en que define su mundo (p. 23). Conducta que es, con Geertz (1991, p. 21), «una pizca de cultura».[35]

Según Geertz (1991, p. 22), el objeto de la etnografía es: «Una jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, perciben e interpretan [las conductas]»,[36] mientras para el clásico Malinowski:

> El ideal primordial del trabajo etnográfico es dar un esquema claro y coherente de la estructura social y destacar, de entre el cúmulo de hechos, las leyes y normas que todo fenómeno cultural conlleva; [...] esa cultura debe ser el foco de interés de la investigación (1986, p. 28).

De acuerdo con Rockwell, el objeto de estudio no es «la cosa real»,[37] sino el producto de su proceso de construcción (1987, p. 20). Tal proceso se efectúa mediante análisis, es decir, por el examen crítico de toda suposición del significado. Por eso es pertinente ser reflexivo en/desde la investigación de campo, cara al estudio etnográfico. De acuerdo con Erickson (1989, pp. 199 y 200), se trata de conocer: 1) La estructura específica del hecho particular. 2) Las perspectivas de significado de los actores, sus puntos de vista. 3) La localización

[34] Para Erickson es crucial distinguir entre conducta y acción. Se investiga la acción, no la conducta.

[35] Geertz ejemplifica con dos jóvenes que contraen un ojo: en uno es un tic; en el otro, un guiño. El del tic hizo una cosa; el guiñador hizo dos: contraer el ojo y hacer una señal; contrajo el ojo como conspiración.

[36] Como tics, guiños, guiños fingidos, parodias y ensayos de parodias (Geertz, 1991). «Hay que atender con rigor la conducta, porque es en el fluir de la conducta donde se articulan las formas culturales» (p. 30).

[37] La realidad y su conocimiento son construcciones sociales (Berger y Luckmann, 2001). Lo social se define por: la externalización (la sociedad es producida por hombres), la objetivación (la sociedad es una realidad objetiva, independiente de los hombres) y la internalización (el hombre es un producto de la sociedad).

de los puntos de contraste entre tal hecho y otros. 4) La identificación de vínculos causales no reconocibles mediante métodos experimentales.

En correspondencia con tales saberes, las preguntas pertinentes son: 1) ¿Qué sucede aquí; qué acciones ocurren en este contexto? 2) ¿Qué significan estas acciones para los sujetos, en el momento en que ocurrieron? 3) ¿Cómo están organizados los acontecimientos de la vida cotidiana? 4) ¿Cómo se relaciona lo que sucede aquí con lo que ocurre en otros estratos del sistema? 5) ¿Cómo se compara la vida cotidiana aquí, con los modos de organización de la vida social en otros lugares? Y las razones de estas preguntas son: 1) La invisibilidad de la vida cotidiana («El pez es la última criatura en descubrir el agua»). 2) Documentar al detalle la práctica concreta responde a la pregunta ¿qué está sucediendo aquí? («Lo que no se registra, no ocurrió»). 3) La necesidad de considerar los significados locales (meaning in context). 4) La necesidad de un conocimiento comparativo de diferentes medios sociales y más allá de lo inmediato local (Erickson, 1989, pp. 200-208).

Los significados son la noción fundamental en etnografía; posibilitan tratar las cosas como hechos sociales. Así, el propósito de la etnografía es descifrar los significados que los actores otorgan a sus acciones.[38] Si los sujetos están limitados por condiciones preexistentes a su nacimiento (Heller, 2002), también es posible construir y reconstruir lo social, precisamente por la formulación y reformulación de significados que comparten o negocian los sujetos en lo social (Giddens, 1987).

La realidad no es sólo la esencia de los hechos, sino también el significado que por la experiencia humana se les otorga; el mundo social es construido por quienes lo integran, en función de sus motivos, interpretaciones y declaraciones. El ser humano crea la realidad social (Corenstein, 1988). Lo social es construido por el ser humano, en lo individual y colectivo. Así la estructura social no es constante, sino un proceso dinámico que se crea de manera continua y se define y construye socialmente, mediante la interacción humana constante (Corenstein, 2001). Comprenderlo entraña ponerse en el lugar de los sujetos, observar e interpretar los fenómenos desde su perspectiva. Las hipótesis y categorías –por tanto– no son apriorísticas, sino construidas y modificadas en el estudio (Corenstein, 1988), pues el proceso es diferente del de confirmarlas o rechazarlas (Rockwell, 1987).

El etnógrafo, según Corenstein (1988), observa e interpreta, a la vez, y selecciona lo significativo relacionado con la elaboración teórica que realiza al mismo tiempo.[39] Así, genera hipótesis, analiza, formula nuevas hipótesis.

[38] La interpretación de significado es, per se, causal, pues los seres humanos otorgan significado a las acciones de otros y emprenden las propias de acuerdo con su interpretación. Las acciones se basan en elecciones respecto de la interpretación de significado, por lo que están abiertas a reinterpretación y cambio (Erickson, 1989).

[39] Como sostiene Malinowski (1974, p. 93): «Al propio tiempo que va apuntando sus observaciones, el etnógrafo no debe ni por un momento dejar de construir y elaborar nuevas teorías».

Construye el contenido de los conceptos, no los supone. De acuerdo con Geertz (1991), el etnógrafo enfrenta una

> multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse, para captarlas primero y para explicarlas después (p. 24).

Y por eso la etnografía es «descripción densa», y hacerla es «[…] como tratar de leer un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada» (Geertz, 1991, p. 24).

La etnografía es descripción e interpretación (Geertz, 1991). Describe e interpreta de manera detallada, profunda y analítica las conductas, creencias y prácticas sociales, desde la visión de los investigados, en el medio en que ocurren, y desde una visión cultural y social amplia (Corenstein, 1988). Descripción e interpretación provocan la cuestión objetividad-subjetividad. En etnografía, el propósito no es tanto lograr objetividad como asegurar la objetivación.[40] La objetividad es más bien el logro del proceso de análisis y se debe a la coherencia del trabajo de construcción conceptual.[41] Es un logro tanto más sólido cuanto más incluya, de modo consciente, la subjetividad afectivo-cognitiva del investigador en el proceso (Rockwell, 1987, pp. 13 y 14).

Etnografía es descripción. ¿Qué hacer con las notas, registros, transcripciones y materiales cualitativos que resultan del trabajo de campo?, pregunta Rockwell (1987). Aquí es donde la etnografía no es sólo una técnica de campo, sino también construcción de un texto: una descripción etnográfica metódica que remite a una metodología sustentada en una epistemología y una ontología (o como dicen Bourdieu et al. [2013]: en una epistemología y una teoría del objeto [p. 68]). Entonces, dicho acervo de materiales cobra su utilidad «en el proceso de construcción de conocimientos si se integran en un sistemático análisis etnográfico» (Rockwell, 1987, p. 14). Pero antes, las técnicas.

[40] Objetivación que se produce –sostiene Gastélum-Escalante (2021 a, p. 12)– en la intersección entre el objeto y el sujeto. Su fórmula es: Objetivación = S Ω O. Con Bachelard y Bourdieu, Gastélum-Escalante reafirma que «todo pensamiento científico "es en esencia, un proceso de objetivación"».

[41] Los conceptos científicos son tales en la medida en que se oponen a los del conocimiento vulgar. Entonces, una crítica lexicológica del lenguaje común aparece como necesaria en la construcción de nociones científicas. En el trance de la noción común a las nociones científicas, es menester una ruptura constructiva. La técnica de esta objetivación es la crítica lógica-lexicológica (Gastélum-Escalante, 2021 a, p. 58).

Las técnicas en la investigación etnográfica

Las técnicas cualitativas pueden usarse tanto para generar como para probar una teoría. Dos son las técnicas esenciales en este tipo de investigación: la observación participante y las entrevistas en profundidad. Sus antecedentes son la observación científica y la entrevista sistemática.

La observación científica

El método básico de cualquier ciencia es la observación de los datos y la interpretación de su significado (Martínez, 2017). En general, es la anotación de situaciones y hechos que se producen en un campo de estudio. Como dice Álvarez-Gayou (2018), es una observación empírica y sensible, en la que es posible medir lo observado y verificarlo de una manera que se pretende objetiva.[42]

En referencia a Medawar (1982), Cereijido (1994), Najmanovich (2008) y Bourdieu et al. (2013), Gastélum-Escalante (2021 a, p. 95) alerta una premisa de vigilancia epistemológica:

La observación desprovista de pre-juicios no existe. Como proceso crítico, la observación sólo tiene significado en el contexto de un problema y va, de manera inevitable, cargada de teoría (Najmanovich). Por tanto, observación y teorización van juntas,[43] y ni siquiera son exclusivas de la conciencia; el inconsciente selecciona aspectos de lo observable (Cereijido, 1994) y así también excluye ciertos datos (Bourdieu et al., 2013). Desde la teoría, lo que observa el científico es tan sólo una parte del acervo de posibles objetos de investigación (Medawar).

Como reveló Malinowski (1984): «Observar significa seleccionar, clasificar, aislar, sobre la base de la teoría» (p. 32). En tanto observar es mirar con atención, también significa examinar de manera cuidadosa (Gastélum-Escalante, 2021 a). Así, observar va mucho más allá de sólo utilizar la vista, para emplear todos los sentidos, vigilando que la «objetividad» –como refiere Najmanovich (2008)– es imposible «a partir de los datos que aportan los sentidos» (p. 179). Así, por ejemplo: quienes investigan mediante los métodos y técnicas de la etnografía ven (ojos), registran (tacto), oyen (oídos), prueban (gusto), huelen (olfato), saben, piensan, etcétera (glosado de Gastélum-Escalante, 2021 a).

Como consigna Gastélum-Escalante (2021 a), la observación de las propiedades o el comportamiento de un fenómeno es el método más antiguo

[42] No hay manera de observar con objetividad. Aun en una ciencia como la física, el principio de incertidumbre de Heisenberg establece: «El mero hecho de intentar conocer con precisión absoluta cualquier hecho físico es esencialmente intrusivo. Y no hay forma de observar con absoluta objetividad» (Van Doren, 2006: 482 y 483).

[43] Hay excepciones, como el caso de los agujeros negros, descifrados a partir de modelos matemáticos «antes de que hubiera alguna prueba procedente de observaciones» (Hawking, 2013, p. 59).

para registrar e interpretar la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. Los seres humanos arcaicos observaban la naturaleza en razón de caza y colecta. Sumerios, egipcios, acadios y babilonios observaban el cielo hace 4,500 años. En la Grecia clásica se acuñó la palabra theōría con el significado de contemplación, acto de observar. Después Bacon defendió la observación[44] como fuente de conocimiento y se interesó por la aplicación de los hallazgos astronómicos de Galileo (Najmanovich, 2008). La astronomía se basó en la observación de las trayectorias planetarias, para establecer una red de «control» del tiempo (Dieterich, 2011). «La idea de marcar el tiempo viene de [observar] el Sol y las estrellas» (Sagan, 1998, p. 298).

Siguiendo a Gastélum-Escalante (2021 a), a veces la observación es «desnuda» (aunque no de teoría: recordar a Feyerabend, 2010), directa, sin instrumento mediante entre el observador y lo observado, y otras es mediada por artefactos (Primo, 1994). En la actualidad, la astronomía observa no sólo a través de telescopios como el de Galileo, mejorado por Newton con el telescopio reflector (Sánchez, 2002). Hoy es posible explorar los confines del cosmos mediante sondas y telescopios espaciales. Algo similar, pero en el microcosmos, ocurrió a partir de la invención del microscopio en el siglo XVII, superado en 1993 por la invención del microscopio electrónico. Otros aparatos que potencian el poder de los sentidos son el estetoscopio, los rayos-x, el ultrasonido, el tomógrafo axial computarizado (TAC) y la tomografía por emisión de positrones (PET, por sus siglas en inglés).

Según Medawar (1982), hay ciencias de la observación, actividad de «espíritu galileico» (p. 112). Por ejemplo: por observación, Mendeléyev creó la tabla periódica de los elementos químicos (Primo, 1994); también es puntal en el estudio de animales, vegetales y la vida humana (Barzun, 2005). Por observación ha sido posible construir teorías como la de la evolución de las especies mediante selección natural. Charles Darwin era un gran observador (Primo, 1994).

La observación directa se utiliza en disciplinas como la etología, la antropología y en ciertos diagnósticos de la psicología y la psiquiatría, disciplinas en las que se diferencia la observación en la que el investigador es ajeno al objeto de investigación y la observación participante, como en el psicoanálisis (Dieterich, 2011) y en la etnografía (Taylor y Bogdan, 2000; Woods, 1989). En la observación participante, el investigador –valga evidenciar lo obvio– participa en las actividades de la persona o del colectivo en estudio, que tienen pleno conocimiento de estar siendo observados. El psicoanálisis es un ejemplo (Dieterich, 2011).

Siguiendo a Bourdieu y a sus colegas (2013), es necesario restituir a la observación su primado epistemológico, capital en la construcción de los datos. Se sustenta en el conocimiento teórico –pues «sin teoría no es posible ajustar ningún instrumento ni interpretar una sola lectura» (p. 55)– de un investigador

[44] Bacon propuso la observación como «la llave maestra de un nuevo método de conocimiento que debía imponerse al saber tradicional» (Najmanovich, 2008, p.75).

que debe vigilar subvertir lo menos posible al objeto. Por tanto, no es espontánea, sino que está regida por una disposición mental de observar y registrar el comportamiento del objeto. Las evidencias de dicho comportamiento, constituyen los datos (Dieterich, 2003, p. 155). Datos que no son sin la teoría que los une, porque implican supuestos teóricos (Bourdieu et al., 2013).

La observación etnográfica

Ex definitione la etnografía es la descripción monográfica de los modos de vida de los pueblos ethnoi. La observación etnográfica es a la experimentación social lo que la observación de los animales en su medio natural es a la experimentación en laboratorio.[45] Con estas palabras, Bourdieu et al. (2013) le confieren estatuto científico a la etnografía. Según estos autores, «la observación etnográfica [es] un inventario sistemático de actos y objetos culturales» (p. 66). Sus datos son cualitativos. Para Martínez (2015), la observación etnográfica es la técnica primaria para recabar información. Para Malinowski (1986, p. 36): «Hay toda una serie de fenómenos que no pueden recogerse mediante interrogatorios ni analizando documentos, sino que tienen que ser observados en su plena realidad».

En etnografía, Woods (1989) distingue la observación participante de la no participante. De la observación participante, Malinowski (1986, p. 38) anticipa que, «a veces, conviene que el etnógrafo [...] intervenga él mismo en lo que está ocurriendo». Siguiendo a Woods, al participar se interactúa con el medio; el grado de participación varía de acuerdo con los objetivos de la investigación y del investigador, que experimenta personalmente la cultura en estudio (p. 49), lo que implica riesgos como «volverse nativo» (p. 54). En cambio, en la observación no participante el investigador sólo observa «situaciones de interés en tanto tal», es ajeno a los procesos estudiados y adopta la técnica de la «mosca en la pared» para interferir lo menos posible en lo observado (p. 52); aquí es menos viable que el investigador se vuelva nativo, pero no evita por completo los problemas del involucramiento. Elegir entre un tipo y otro depende del proyecto y del investigador (pp. 54 y 55).

Sin embargo, la observación no participante es una ilusión positivista, arguye Álvarez-Gayou (2018). Incluso, si el observador no tiene contacto con lo observado (p. ej., a través de un vídeo), su interpretación de lo que observa lo hace participar. Así, en los textos cualitativos sólo se habla de observación participante (p. 104). Taylor y Bogdan (2000) reafirman: la observación participante es el ingrediente principal en la «metodología cualitativa». Designa

[45] Vigila Geertz (1991): «El concepto de "laboratorio natural" ha sido pernicioso porque la analogía no sólo es falsa [...], sino que además conduce a la idea de que los datos procedentes de los estudios etnográficos son más puros o más importantes [...] que los datos derivados de otras clases de indagación social» (p. 34).

«la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu [entorno] de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo»[46] (p. 31). Para Woods (1989), la observación participante es un estilo de investigación cuya idea central es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o comunidad. Según Erickson (1989, p. 258), es ventaja de la investigación participante la oportunidad que ofrece de aprender mediante la participación activa.

La observación participante es intensiva y a largo plazo, en un contexto de campo. En la idea romántica se inicia sin expectativa teórica o conceptual previa, se llega al campo sin ninguna concepción anterior y se aprenden los métodos al practicarlos. Pero el investigador no llega al campo con la mente como tabula rasa. «Ningún etnógrafo comienza de cero» (Woods, 1998, p. 88). Siempre hay lecturas, experiencias y marcos interpretativos, aprendidos en la cultura tanto de quien observa como de quien es observado. La tarea de recoger/construir datos por parte del observador participante equivale a la resolución progresiva de problemas, en que se juntan el muestreo, las hipótesis y su verificación. La actividad del investigador es guiada por decisiones premeditadas sobre el muestreo y por reacciones intuitivas. El investigador es un estratega guiado por las preguntas clave[47] de su investigación y por sus hipótesis guía. La cuestión metodológica fundamental es asegurar una relación constante y dinámica entre las preguntas y la recolección de los datos, lo que no inhibe la creatividad.

La observación pasa por diversos estadios: el primero es elegir el entorno donde se realizará la investigación (lo que depende del interés del investigador o de las posibilidades de acceso a tal entorno); si el observador no está en ese sitio, la tarea es ingresar al entorno. Esta fase es descriptiva. Sin embargo, al familiarizarse con el grupo detectará, con mayor fineza, patrones o acciones que permitirán focalizar la observación, que seguirá hasta llegar a la saturación (Álvarez-Gayou, 2018).

[46] Una ventaja de la observación participante sobre las encuestas y las entrevistas estructuradas es que aquella involucra actividades no perturbadoras ni intrusivas (Taylor y Bogdan, 2000).

[47] Preguntas que, sin embargo, son interrogaciones generales, de dos categorías (interrelacionadas): sustanciales y teóricas. Las primeras articuladas con temas específicos de escenarios particulares (hospitales, escuelas…); las segundas ligadas con problemas sociológicos (socialización, desviación, control social) (Taylor y Bogdan, 2000). Son preguntas tipo: «¿Qué dicen y cómo se comportan los sujetos de una interacción específica?, ¿ese comportamiento reporta un estilo de interacción?, ¿cómo podría denominarlo?» (Bertely, 2007, p. 54).

La observación participante en el campo. Entrada al campo[48]

Todos los escenarios y personas –a la vez similares y únicos– son dignos de estudio (Taylor y Bogdan, 2000). Hasta no entrar al campo, los investigadores no saben qué preguntas hacer ni cómo hacerlas; igual «tratan de entrar en el campo sin hipótesis o preconceptos específicos» (p. 32), afirman estos autores, para quienes el trabajo de campo incluye tres actividades principales: la primera se refiere a lograr una interacción social no ofensiva (que los informantes se sientan cómodos), la segunda es sobre los modos de obtener datos (estrategias y tácticas de campo), y la final tiene que ver con el registro de los datos en forma de notas de campo escritas (p. 50).

Para entrar al campo Taylor y Bogdan (2000, pp. 50 y 53) recomiendan permanecer relativamente pasivos durante los primeros días (la «mosca en la pared» de Woods); la prioridad es conocer el escenario y las personas. Es cardinal asegurar la confidencialidad. Otro aspecto son consideraciones sobre cómo se sienten los investigadores los primeros días y con el progreso del estudio: incomodidad al principio/comodidad conforme el estudio avance.

El rol de observador. Cada investigador debe explicar las condiciones en que realiza su estudio (Malinowski, 1986). Las condiciones de investigación tienen que negociarse de continuo en beneficio del rapport (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 53 y 54). El primer obstáculo consiste en enfrentar un rol de incompatibilidad con la investigación; el segundo reside en que se diga a los investigadores qué y cuándo observar. Sin embargo, la confianza y la armonía necesarias en el trabajo de campo no son sólo «cruzar cumplidos» (Malinowski dixit) o cuestión de buenos modales; es indispensable una relación satisfactoria mutua entre investigador e informantes, de quienes es preciso ganar su confianza (Erickson, 1989, p. 253).

El rapport. Establecer el rapport es meta de todo investigador de campo. Más allá de las definiciones de diccionario, como relación o correspondencia, para Taylor y Bogdan (2000, pp. 53-55), rapport significa: 1) Simpatía por los informantes. 2) Penetrar las «defensas versus el extraño» de la gente. 3) Abrir los sentimientos de las personas respecto del escenario y de otras personas. 4) Verse inobjetable. 5) Irrumpir las fachadas de lo cotidiano. 6) Compartir el mundo simbólico de los informantes.

El rapport (que empieza por «cruzar cumplidos», según Malinowski, 1986, p. 22) es frágil y puede crecer o disminuir; se consigue mediante: 1) Reverenciar las

[48] En Los argonautas del Pacífico occidental, Malinowski (1986, p. 22) relata su primera visita a la aldea objeto de estudio: «Imagínese haciendo su primera entrada en una aldea, solo o acompañado de un cicerone blanco. Algunos indígenas se agrupan a su alrededor. Otros permanecen en sus sitios. Su compañero blanco tiene su forma rutinaria de tratar a los indígenas y no entiende la manera en que uno, como etnógrafo, se le aproximaría».

rutinas de los informantes, acompañándolos. 2) Intercambiar información con la gente. 3) Ayudar a las personas, hacerles favores. 4) Ser humildes y cuidadosos (los informantes pueden expresarse sin temor con el investigador). 5) Permitirles que hablen con libertad, interesarse en lo que digan (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 55-58).

Participación e informantes clave. Participar implica saber dónde trazar la línea divisoria, saber cuándo retirarse y evitar actuaciones y pláticas no propias (ni hablar de temas que pudieran levantar suspicacias: Malinowski, 1986). Asimismo, evitar cualquier participación que obstaculice la colecta de datos y cuidarse de no ser explotados por los informantes. Los informantes clave son casi figuras heroicas: apadrinan al investigador y son sus fuentes primarias (Taylor y Bogdan, pp. 58-63).

Relaciones de campo difíciles y tácticas de campo. El trabajo de campo se caracteriza por todos los elementos del drama humano en la vida social: puede haber conflicto, hostilidad,[49] seducción,[50] rivalidad, celos. En un conflicto lo mejor es conducirse con simpatía por las partes. Por eso, entre las tácticas de campo para establecer y mantener el rapport, necesario a lo largo de la investigación de campo, Taylor y Bogdan (2000, pp. 63-69) recomiendan: 1) Actuar como observador ingenuo pero interesado. 2) Estar en el lugar adecuado en el momento oportuno (ubicarse en situaciones de las que surjan datos). 3) No hacer saber a los informantes exactamente qué se está estudiando, para reducir su inhibición; la idea es evitar tanto que se oculte como que se evidencie información fabricando acontecimientos. 4) Propiciar que la gente actúe tan naturalmente como sea posible. 5) Permitirles que hablen y actuar ingenuamente.

Las preguntas. El trabajo de indagar en el campo comienza con las preguntas de investigación; se trata de interrogantes orientadoras, que deben estar presentes desde el principio (Erickson, 1989, p. 255). Al formular esas preguntas, Taylor y Bogdan (2000, pp. 70-72) recomiendan permitir que la gente hable sin responder a los preconceptos del investigador, saber qué es lo que no debe preguntarse, cómo preguntar, alentar a los informantes (pero controlar la información), pedir aclaraciones, enfocar las preguntas y empezar a redondear el conocimiento del escenario, en preparación de su análisis[51] y para el desarrollo

[49] Son ejemplo de informantes hostiles tanto los «boicoteadores» como los «atentos en exceso», verbi gratia: cortejadores en el caso de investigadoras mujeres (Taylor y Bogdan, 2000, p. 64).

[50] Algunas situaciones favorecen a las investigadoras (es más probable que sean aceptadas en grupos varoniles), pero ser cortejadas es frecuente en escenarios dominados por varones (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 63 y 64).

[51] Taylor y Bogdan (2000) vigilan, de manera permanente, que: «En la observación participante, el análisis de los datos es una actividad en proceso continuo [...]» (p. 70).

posible de hipótesis de trabajo. Sólo en las etapas finales las preguntas de investigación (así como las hipótesis de trabajo) se hacen cada vez más específicas (Erickson, 1989, p. 257).

El aprendizaje del lenguaje. Aprender el lenguaje parte de la premisa de que las palabras y símbolos de los informantes pueden tener significados diversos de los de los investigadores. Es preciso examinar los vocabularios en función de los supuestos y propósitos de los usuarios y significarlos en el contexto. Es capital vigilar la candidez de suponer que lo social puede ser revelado por el simple vocabulario (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 72-74). Valdría tener presente a Ricoeur (2005), pues el aprendizaje de un lenguaje nativo, distinto al del investigador, implica una traducción: dos términos son puestos en relación en el acto de traducir: el traducible y el traducido. En ese acto/relación se produce cierta pérdida, y con esta cierto [salvamento] y cierta aceptación de la pérdida (p. 18). Por otro lado, «traducir es interpretar» (p. 31). Además, un mensaje verbal es, en cierto sentido, intraducible de una lengua a otra. Y, sin embargo, la traducción existe (siempre se ha traducido, los hombres de una cultura han sabido siempre que hay extranjeros con otras costumbres y lenguas). Traducir es construir comparables (pp. 61-73).

Notas de campo. Las notas de campo, completas, precisas y detalladas, deben tomarse después de cada observación. Son datos de lo que ocurre en el campo. Incluyen: descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, acciones, sentimientos, intuiciones e hipótesis del observador. En la tentación de no tomar notas de campo es cardinal tener siempre presente la regla: «Si no está escrito, no sucedió nunca» (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 74 y 75). O como dice Bertely (2007, p. 54): «El etnógrafo debe recordar que nada de lo que no haya sido registrado sucedió».

Recordar palabras y acciones. Recordar palabras y acciones relativas a lo que se ve, oye, siente, huele, sabe y piensa durante el trabajo de campo depende de entrenamiento, experiencia y de: 1) La concentración, de poner atención (advertir). 2) Enfocar (cambiar la lente cuando sea necesario: ir de lo amplio al ángulo pequeño). 3) Encontrar «palabras clave». 4) Concentrarse en las observaciones primera y última de cada conversación. 5) Reproducir mentalmente observaciones y escenas. 6) Abandonar el escenario cuando se haya observado todo lo recordable. 7) Tomar notas lo más pronto posible [dentro de las primeras 24 horas]. 8) Dibujar diagramas. 9) Bosquejar acontecimientos y conversaciones. 10) Grabar resúmenes o bosquejos y recoger los fragmentos perdidos (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 75-79).

Grabación y toma de notas de campo. Grabar reduce las posibilidades de incurrir en tipificaciones prematuras, sostiene Erickson (1989, p. 259).[52] Sin embargo, tanto grabar como tomar notas de campo debe hacerse hasta tener una idea del escenario. Los dispositivos de grabación (de sonido e imagen) pueden inhibir a las personas o cambiar el tono de sus respuestas. No obstante, hay escenarios en los que filmar, grabar o tomar fotografías redunda en resultados plausibles, aunque siempre queda la duda de si la gente representó algún papel ante las cámaras; cierto lapso después las personas parecen olvidar los dispositivos mecánicos y hablan con relativa libertad (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 79 y 80). Ventaja de grabar es la «posibilidad de efectuar un análisis completo», pues viabiliza volver a presenciar un suceso, posible de observar desde diversos focos de atención y perspectivas analíticas (Erickson, 1989, p. 260).

Siempre será mejor, mediante entrenamiento y experiencia, recordar acontecimientos y conversaciones para comprender los significados, perspectivas y definiciones de las personas. El tema es no tomar notas en el campo de modo intrusivo (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 79 y 80).

La forma de las notas*.* Las notas deben posibilitar la recuperación fácil de los datos y codificar los temas. Titular, diagramar el escenario, dejar márgenes para comentarios, utilizar el punto y aparte, las comillas, pseudónimos para nombrar personas y lugares, y conservar las notas por triplicado, son las guías que recomiendan (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 81 y 82). Esto implica, advierte Erickson (1989), que «el investigador prevea que va a pasar tiempo escribiendo notas; un día completo de observación debería ir seguido de un día (o una noche) entero dedicado a la escritura» (p. 258).

Comentarios del observador*.* Las notas de campo deben incluir registros de los sentimientos e interpretaciones, intuiciones, preconceptos del investigador y futuras áreas de investigación. Los comentarios descriptivos deben distinguirse de los subjetivos (usar paréntesis y las siglas «co»: «comentarios del observador»). Los observadores participantes requieren aprender de manera vicaria las experiencias de los informantes, compartir sus goces y aflicciones y usar sus propios sentimientos para desarrollar comprensiones de las perspectivas de aquellos (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 82-84).

Descripción de escenarios y actividades*.* Las notas deben describir el escenario y las actividades de las personas. Debe cuidarse emplear términos descriptivos (sustantivos) y no evaluativos (adjetivos). Una descripción detallada del escenario y de la posición de las personas proporciona aprehensiones sobre

[52] Utilizar grabadoras como principal fuente de datos en la investigación de campo ha sido denominada como «microetnografía» por Erickson, y «microanálisis sociolingüístico» por Gumperz (Erickson, 1989, p. 259).

los participantes y sus actividades, sus interacciones, perspectivas y modo de presentarse ante los otros.

La descripción etnográfica procura proporcionar una imagen «fiel a la vida» de cómo actúa la gente y de lo que dice; que las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas. La interpretación y la conceptualización son mínimas. Se trata de que los lectores del informe resultante extraigan sus propias conclusiones y generalizaciones (Taylor y Bogdan, 2000, p. 153).

Descripción de personas*.* Las personas deber ser descritas con cuidado (cómo visten y llevan el cabello y las joyas y accesorios que usan, su comportamiento y aspecto. ¿Cómo caminan?). Las descripciones deben ser concretas, no evaluativas: los calificativos interpretan, no describen. Las impresiones y supuestos del investigador sobre el aspecto de las personas caben en los CO (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 86-88).

Registro de detalles accesorios al diálogo*.* Los gestos y comunicaciones no verbales, el tono de voz y la velocidad del discurso ayudan a interpretar el significado de las palabras y deben incluirse en las notas de campo. Debe, también, aprehenderse ritmos y pautas de elocución cuando expresan algo significativo sobre las personas (Taylor y Bogdan, 2000, p. 88).

Registro de las observaciones y acciones propias*.* En tanto el observador es parte del contexto, debe registrarse su propia conducta en el campo. Incluso, deben registrarse los comentarios más incomprensibles. Registrar y analizar las acciones propias ayuda a revisar las tácticas de campo o a desarrollar otras (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 88 y 89).

Registro de lo que no se comprende. Aun los comentarios más incomprensibles pueden adquirir sentido al considerárselos a la luz de conversaciones o acontecimientos posteriores. Es el caso de expresiones de jerga o caló. Por eso no omitir nada en las notas (Taylor y Bogdan, 2000, p. 89).

Límites del estudio*.* Los límites del estudio son flexibles y se establecen por el número y tipos de escenarios estudiados. Lo cardinal es llegar a comprender algo que antes no se comprendía. Luego, hacer una pausa después del trabajo de campo y de cierto tiempo en un escenario permite aclarar las ideas, revisar y analizar los datos, priorizar y decidir si se pasa a otros escenarios (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 89 y 90).

Retirada del campo/ saturación teórica*.* La retirada del campo debe producirse cuando se alcanza la saturación teórica, punto de la investigación en el que los datos comienzan a repetirse y no se logran aprehensiones nuevas, y en el que las «observaciones adicionales no conducen a comprensiones adicionales»

(Taylor y Bogdan, 2000, p. 35). La saturación teórica –completa Álvarez-Gayou (2018)– es

> cuando dejan de emerger nuevos datos, propiedades, categorías o relaciones [...] Una vez que los datos no ofrecen diferencias ni distinciones conceptuales importantes, las categorías se han saturado. La saturación teórica se refiere a conceptos, no a datos, y a un momento en el que ya no se requiere mayor conceptualización de los datos (p. 95).

Los estudios de campo duran meses o años. Así, dejar el campo puede resultar difícil. Por eso es pertinente ir separándose con buenas maneras o ir apartándose en forma gradual; conviene no cortar lazos con los informantes (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 90 y 91). El lapso depende del objeto de estudio. ¿Cómo son los plazos donde se realiza el estudio? Así serán los plazos del objeto de estudio.

Triangulación. El medio más importante de confirmar observaciones e informes es la triangulación (Woods, 1989, pp. 101 y 102). Triangular es la combinación de distintas técnicas o fuentes de datos. Es una forma de contrastar la información obtenida mediante una técnica con otras (Álvarez, 2008). Por ejemplo: observación participante + entrevista + análisis de documentos escritos durante o al finalizar el trabajo de campo.[53] Otra forma es investigar en equipo: dos o más trabajadores de campo estudian el mismo o similares escenarios (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 91-94); a esto, Álvarez (2008) lo denomina como «triangulación de expertos»: diferentes investigadores que contrastan sus visiones sobre el objeto.

La ética en el campo. La ética de campo se implica en un pacto: no violar la confidencialidad de los informantes. Es ético no intervenir el trabajo de campo. La ética está presidida por la lealtad al informante o las metas y objetivos de la investigación (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 94-99). A la idea de la confidencialidad, Álvarez-Gayou (2018, p. 210) agrega el consentimiento informado[54] (informar generalidades sobre el propósito, diseño, riesgo o beneficio probable del estudio); reducir al mínimo los riesgos de que el informante sufra alguna consecuencia; el investigador necesita sensibilidad y responsabilidad científica; y preguntas como: ¿cuáles serán los beneficios del estudio?, ¿quién otorga el consentimiento en casos como menores de edad y personas internadas?, ¿cómo

[53] Documentos que pueden ser informes oficiales, comunicados internos, correspondencia, contratos, nóminas, archivos, diarios, periódicos. Deben ser considerados no como datos «objetivos», sino como ayuda para comprender los procesos organizacionales y las perspectivas de sus autores (Taylor y Bogdan, 2000, p. 92).

[54] El consentimiento informado implica que la persona informante participa de manera voluntaria; algunos recomiendan obtener dicho consentimiento por escrito (Álvarez-Gayou, 2018, p. 210).

se protegerá la confidencialidad de los participantes?, ¿quién accederá a la información obtenida? Y otras.

La entrevista

La entrevista es diferente de la conversación.[55] Se distingue por ser una situación controlada en la que una persona, el entrevistador, realiza una serie de preguntas a otra persona, el entrevistado. Para Keats (2009), la entrevista es como una actividad de laboratorio porque, en otro sentido, el vínculo de los experimentadores con las personas objeto de investigación es una forma de entrevista.

La entrevista es un procedimiento heurístico referido a la indagación de casos aislados o singulares.[56] Es ejemplo el psicoanálisis, que diagnostica los traumas de una persona como variables independientes de una psicopatología entendida como variable dependiente; los traumas serían la causa y la psicopatología los efectos (Dieterich, 2011, p. 236). En el campo médico es ejemplo la anamnesis, que indaga la posibilidad de que una patología presente (variable dependiente) en un enfermo sea resultado de disposiciones genéticas (variable independiente). En tales entrevistas se elige la persona con el criterio de representar una característica del universo (Dieterich, 2011, p. 236). Sin embargo, no sólo casos aislados se estudian mediante entrevista; también es posible estudiar grupos, comunidades. Keats (2009) recomienda: «Tener precaución al seleccionar a los sujetos de acuerdo con criterios que cubran las necesidades del plan de investigación [...] El investigador debe asegurarse de que las preguntas sean consistentes de un entrevistado a otro» (p. 20).

En etnografía es el caso de los informantes clave: personas conocedoras del tema, fuente primaria de información que proveen una comprensión profunda del escenario en estudio, a quienes se consulta sobre el hecho, grupo o comunidad en análisis. Estos informantes presentan al investigador con otros informantes. Taylor y Bogdan (2000) precisan que son «el observador del observador» (p. 62), y que, incluso, ayudan en la interpretación. Confirma Woods (1989), los informantes clave: «Son personas con quienes llega uno a establecer una relación estrecha. Se identifican con el investigador y los objetivos a tal punto que se convierten casi en asistentes de investigación» (p. 99).

La entrevista, dicen Taylor y Bogdan, es «la herramienta de excavar» favorita de los sociólogos. Es de dos tipos (de los que deriva un tercero): a) Entrevista

[55] Woods (1989) las denomina «conversaciones o discusiones» en procura de que sean procesos libres, abiertos y bidireccionales, para que los individuos puedan manifestarse tal cual son, sin atarse a roles taxativos (p. 82).

[56] El caso particular se concibe como una especie de muestra del universo estadístico (Dieterich, 2011).

estructurada;[57] b) Entrevista abierta (cualitativa);[58] y c) Entrevista semiestructurada (que concierta los tipos estructurada y abierta). La entrevista cualitativa es –para estos autores–, asimismo, entrevista en profundidad [por la que] «entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, […] dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas de los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras» (Taylor y Bogdan, 2000, p. 101). Son conversaciones «entre iguales» y tienen mucho en común con la observación participante, aunque las situaciones y escenarios son distintos: en la observación el escenario es el campo, mientras que el entrevistador prepara sus situaciones. En términos de Woods (1989), la entrevista es a menudo «el único modo de descubrir las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas» (p. 77). Deben usarse junto con otros métodos.

La entrevista en profundidad

En contraste con la entrevista estructurada, la cualitativa es flexible y dinámica, no directiva, no estructurada, abierta y no estandarizada; corresponde a un tipo de investigación de igual manera flexible. Es la «entrevista en profundidad», consistente en reiterados encuentros entre el investigador y los informantes, concebidos como iguales,[59] dirigidos a comprender la perspectiva de los informantes respecto de sus vidas y experiencias, expresadas con sus palabras. Aquí el investigador es instrumento de la investigación, no colector de datos.[60] Busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, desmenuzar los significados de sus experiencias. Álvarez-Gayou (2018) cita a Kvale: «[el propósito de la entrevista] es obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos» (p. 109).

[57] Como las encuestas de opinión administradas a grupos muestra de personas. Las preguntas son idénticas para todos los entrevistados. Sus resultados son comparables (Taylor y Bogdan, 2000).

[58] Denominada por Bourdieu et al. (2013, p. 62) como «entrevista no dirigida», y por Taylor y Bogdan (2000, p.101) como «entrevista cualitativa», abierta, no estructurada, no directiva, no estandarizada.

[59] ¿A qué tipo de persona estaría uno dispuesto a confiar sus más íntimos secretos? –pregunta Woods (1989, pp. 77-80)–, y así delinea al entrevistador necesario, cuyos atributos son: 1) que infunda confianza (que escuche sin juzgar, capaz de apreciar, simpático, consciente, bien informado, honrado, amigo solidario, maduro); 2) la curiosidad (el deseo de saber); y 3) la espontaneidad (que se relaciona con la gente de persona a persona).

[60] En el concepto de Erickson (1989), el investigador es quien, dentro de un contexto, busca los lugares específicos en los que hay más posibilidades de que se produzca el tipo de hecho que está indagando, lo que lo pone en situación análoga a la del sujeto de un experimento, pues le brinda la posibilidad de ensayar una tarea que se presenta de manera reiterada (p. 257). El investigador es, entonces, un experimentador.

Según Kvale (citado por Álvarez-Gayou, 2018), los elementos para comprender la entrevista son doce: 1) El tema es la vida de la persona y su relación con la propia vida; 2) Busca interpretar el significado de los temas centrales del mundo del entrevistado; 3) El conocimiento es cualitativo, expreso en el lenguaje; 4) Busca descripciones de los factores personales de vida; 5) Persigue describir situaciones específicas; 6) El investigador espera lo inesperado en vez de anteponer preconceptos; 7) Se centra en determinados temas, no está estructurada pero tampoco es desestructurada; 8) La ambigüedad en las expresiones de los entrevistados refleja las contradicciones en las que viven; 9) Las descripciones o los significados pueden cambiar en el proceso de la entrevista, pues esta provoca introspección; 10) La sensibilidad del entrevistador suscita diversas respuestas en determinados temas; 11) El conocimiento se produce a partir de la interacción personal; y 12) Una entrevista bien realizada puede constituir una experiencia positiva para el entrevistado, quien puede lograr nuevas visiones acerca de su situación de vida (pp. 109 y 110).

El mismo Kvale prescribe la planeación de la entrevista en siete estadios: 1) Selección del tema (incluye formular el propósito y las preguntas); 2) Diseño (considera los siete estadios, conocimiento e implicaciones éticas); 3) La entrevista requiere guía[61] y actitud reflexiva; 4) Transcripción del material obtenido con propósitos de análisis; 5) Análisis (que requiere decidir el paradigma interpretativo); 6) Verificación que valora confiabilidad (consistencia de los resultados) y validez (correspondencia con el propósito); y 7) El informe (comunicación final del estudio, consistente con criterios científicos y éticos). (Kvale citado en Álvarez-Gayou, 2018, pp. 110 y 111).

La entrevista en profundidad sigue el modelo de una conversación entre iguales. Avanza a partir de establecer rapport con los informantes. De acuerdo con Taylor y Bogdan (2000, p. 102), hay tres tipos de entrevista en profundidad: 1) Historia de vida o autobiografía sociológica. 2) Dirigida sobre acontecimientos que no se pueden observar de manera directa. 3) Con la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas.

1)Historia de vida. La historia de vida es la reconstrucción de una trayectoria personal a partir de entrevistas y documentos. Aquí se trata de aprehender las experiencias de una persona y las definiciones que, en sus propias palabras, aplica a esas experiencias. El protagonista narra su historia en primera persona, sin que el investigador traduzca a su lenguaje. El relato revela la vida interior de una persona, sus luchas, éxitos y fracasos. Se diferencia de una autobiografía en que el investigador solicita la narración de las experiencias de la persona y construye una relación. El investigador se asegura de que el relato cubra lo que se quiere saber, sin descuidar suceso alguno, que lo relatado concuerde con las pruebas

[61] La guía indica temas y frecuencia. Puede seguirse puntual, o no, según el diseño (Álvarez-Gayou, 2018).

disponibles y que la interpretación sea honesta. Las preguntas son sobre acontecimientos que requieren desarrollo (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 102 y 103).

Más adelante, Taylor y Bogdan (2000) definen esta técnica como: «Una descripción de los acontecimientos y experiencias importantes en la vida de una persona, o alguna parte principal de ella» (p. 174). Como documento, la historia de vida debe iluminar los rasgos sociales de los hechos que narra. El concepto de carrera[62] es un modo de hacerlo. En el relato se identifican las etapas y períodos críticos que forman las definiciones y perspectivas del historiado; se elabora codificando y separando los datos de acuerdo con las etapas de la vida de la persona. Deben incluirse los datos que puedan modificar cualquier interpretación de la vida y experiencias del protagonista. La historia de vida tiene que resultar legible sin modificar el significado de las palabras del protagonista (p. 175).

2)Entrevista sobre acontecimientos no observables de manera directa. El segundo tipo de entrevista en profundidad se dirige a aprehender acontecimientos y actividades que no es posible observar de manera directa. Los interlocutores son informantes que actúan como observadores del investigador, son sus ojos y oídos en el campo. Su rol consiste en revelar sus modos de ver, en describir lo que sucede y el modo en que las personas lo perciben (Taylor y Bogdan, 2000).

Aquí también aparece pertinente preguntarse: «¿Qué condiciones históricas, sociales, culturales, psicológicas y qué características morales e intereses personales tiene el informante?, y ¿cuál es, por lo tanto, su valor como informante?» (Botta y Warley, 2007, p. 27).

3)Entrevista cuyo fin es proporcionar una gama de escenarios, situaciones o personas. El tercer tipo de entrevistas cualitativas se dirige a proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones y personas. Son entrevistas para estudiar un número grande de personas en un lapso breve. Por ejemplo, podrían realizarse varias entrevistas en profundidad a veinte maestros en el mismo lapso que toma un estudio de observación participante (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 103 y 104). En tanto procedimiento heurístico, es útil para descubrir, inventar, construir conocimiento, así como para probar o afinar hipótesis.

Se elige entrevistar… Se opta por la entrevista, advierten Taylor y Bogdan (2000), de acuerdo con los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario y las limitaciones del investigador, cuando: 1) Los intereses de la investigación son relativamente claros y bien definidos. 2) Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo. 3) El investigador está limitado en su

[62] «Carrera designa la secuencia de posiciones sociales que las personas ocupan a través de sus vidas y las definiciones […] que sustentan las diversas etapas de esa secuencia» (Taylor y Bogdan, 2000, p. 174).

tiempo. 4) La investigación depende de una amplia gama de escenarios o personas. 5) El investigador quiere establecer experiencia humana subjetiva.

En el primer tipo, la claridad y especificidad de lo que se quiere estudiar varía según los investigadores. Por ejemplo, un investigador se interesa en escuelas y maestros, mientras otro en el modo en que los maestros ingresan a la profesión. Entonces, la experiencia y la lectura de otros estudios ayuda a ajustar dichos intereses. Por eso las entrevistas en profundidad se ligan con la observación participante. En el segundo tipo se recurre a las entrevistas en profundidad. Por ejemplo, cuando se estudian hechos del pasado o escenarios o personas a las que no es posible acceder. En el tercer tipo, mientras los observadores «pedalean en el aire» sin ubicar escenarios, negociar el acceso, concertar visitas y conocer informantes, el entrevistador puede abreviar los tiempos al recoger datos mientras conversa con los informantes. La entrevista torna eficiente la agenda del investigador.

Cuando la investigación depende de una amplia gama de escenarios o de personas (cuarto tipo), un «grupo de uno» puede ser tan esclarecedor como una gran muestra. Sin embargo, en ocasiones el investigador sacrifica la profundidad de la comprensión al enfocar con intensidad un escenario o una persona, en beneficio de la amplitud y la posibilidad de generalizar que se logra estudiando toda una gama de lugares y personas. El quinto tipo es cuando el investigador se propone esclarecer experiencia humana subjetiva. Entonces, se trata de historias de vida basadas en entrevistas a profundidad. La historia de vida posibilita conocer a las personas en su intimidad, ver el mundo mediante sus ojos y conocer de manera vicaria sus experiencias. Las historias de vida son una rica fuente de comprensión en y por sí mismas. Son la piedra de toque con la que es posible evaluar teorías sobre la vida social (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 104-107).

Desventajas de la entrevista. Pero hay que vigilar, también, las desventajas de la entrevista: 1) Es posible que produzcan las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan a cualquier intercambio verbal. 2) Las personas dicen y hacen cosas diferentes en distintas situaciones; no debe darse por sentado que lo que una persona dice en la entrevista es lo que cree en toda situación. 3) Los entrevistadores no conocen el contexto necesario para comprender las perspectivas de sus informantes y su lenguaje (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 106 y 107).

En relación con estas desventajas, Woods (1989) pregunta: «¿Cómo saber que nos dicen la verdad?». Y responde: en el trabajo (etnográfico) no hay significados independientes de su contexto, de modo que es preciso conocer el contexto para captar el sentido de lo que ahí se expresa (p. 89).

A pesar de tales desventajas, pocos investigadores propugnarían abandonar las entrevistas como medio para estudiar la vida social; en otro sentido, a causa de estos inconvenientes se enfatiza la significación de las entrevistas en profundidad, pues posibilitan conocer a la gente lo necesario para comprender

lo que quiere decir y crean un ambiente de libre expresión (Taylor y Bogdan, 2000).

Selección de los informantes. No existe la persona ideal a ser entrevistada (Álvarez-Gayou, 2018). Seleccionar los informantes es difícil, incluso en cuanto al número adecuado. El modo más fácil de constituir un grupo de informantes es la técnica de la «bola de nieve».[63] En las historias de vida, por ejemplo, se busca un tipo particular de persona que ha pasado por experiencias tales que interesen en razón del objeto de estudio. Un requisito de buen informante es la «enculturación completa» (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 108-110).

Aproximación a los informantes. Aproximarse a los informantes requiere un avance lento; son necesarias muchas horas y sesiones (de varias a más de 25 sesiones, y de 50 a 100 horas para las historias de vida). El tono preciso es de compañerismo, y para evitar malentendidos es pertinente plantear: 1) Los motivos e intenciones del investigador (para salvar temores en los entrevistados). 2) Asegurar el anonimato a personas y lugares (usar seudónimos para designarlos). 3) Garantizar a los informantes que ellos tendrán la «palabra final» sobre lo publicable. 4) No corromper el vínculo entrevistador-informante con dinero (pues el informante puede sentirse alentado a fabricar «una buena historia»); sin embargo, es posible proponer créditos o derechos de coautoría. 5) Establecer horario[64] y lugar en el que se propicie privacidad, un estado de relax y no haya interrupciones ni circunstancias inhibidoras (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 111-114).

El comienzo. El sello autenticador de las entrevistas cualitativas es el aprendizaje de lo que es importante en la mente de los informantes: significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven el mundo. Al principio, el entrevistador debe aparecer como alguien no seguro de lo que quiere saber y que está dispuesto a aprender de los informantes; se trata de conseguir que la gente comience a hablar.

Los modos de guiar las entrevistas iniciales, según Taylor y Bogdan (2000) son: 1) Preguntas descriptivas (pedir a los informantes que describan, enumeren o bosquejen acontecimientos, experiencias, lugares o personas de sus vidas). 2) Relatos solicitados. 3) Entrevista con cuaderno de bitácora (es apropiado que los informantes registren cada día sus actividades, en secuencia cronológica). 4) Es posible usar documentos personales (como diarios, cartas, dibujos, registros,

[63] Conocer a informantes que presenten al investigador con otros, y así crezcan la «bola» y las posibilidades de información. A esta manera de conseguir colaboradores, Woods (1989) le llama «efecto en cadena» (p. 84).

[64] Una sesión requiere, en general, dos horas; lapsos menores son insuficientes, pero hay que vigilar que las sesiones no dejen exhaustos a los participantes. Es recomendable realizar las entrevistas cada semana.

agendas) para guiar las entrevistas. También es pertinente observación previa (pp. 114-119).

La guía de entrevista. La guía de entrevista no es un protocolo estructurado; sirve para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas. Supone un grado de conocimiento de las personas a estudiar, lo que implica trabajo previo de campo. La guía puede ser revisada y corregida. Es útil, sobre todo, cuando se trabaja en equipo; significa un modo de asegurar que todos los investigadores pregunten lo mismo sobre los aspectos generales del tema (Taylor y Bogdan, 2000, p. 119).

La situación de entrevista. La entrevista puede tener lugar en cualquier sitio y momento, y durante períodos largos. Abarcan desde charlas hasta entrevistas organizadas, con carácter formal (Woods, 1989, p. 83). El clima de entrevista que debe crearse –sostienen Taylor y Bogdan– es aquel en el que las personas se sientan cómodas para hablar de sí mismas. El entrevistador debe saber escuchar. El tono de la atmósfera a crear, de acuerdo con Taylor y Bogdan (2000, pp. 119-123), puede incluir: 1) No abrir juicio, abstenerse de emitir juicios (sobre todo negativos) acerca de la gente. 2) Permitir que la gente hable (se requiere paciencia). 3) Prestar atención, comunicar un interés sincero,[65] abrirse a ver las cosas de modo diferente. 4) Ser sensible: saber cuándo indagar; ser simpático, amistoso

El sondeo. Es clave saber cuándo y cómo sondear, explorar. Hay que sondear los detalles de las experiencias y sus significados para las personas, sin dar por sentado supuestos y comprensiones del sentido común (deben clarificarse las palabras, aun a riesgo de parecer ingenuos). El entrevistador debe alentar al informante a proporcionar descripciones detalladas de sus experiencias. Indagar hasta esclarecer, pedir ejemplos. Para Taylor y Bogdan (2000) son pertinentes preguntas específicas: ¿Puede decirme a qué se parecía ese lugar? ¿Cómo se sintió entonces? ¿Qué dijo usted en ese momento? ¿Quién más estaba ahí? ¿Qué ocurrió después? También preguntas que estimulen la memoria del informante: en ese tiempo, ¿cómo lo describía a usted su familia? ¿Sus padres contaban historias de cómo era usted mientras crecía? ¿Qué clase de historias contaba usted al reunirse con sus hermanos? (pp. 123-125).

Controles cruzados. Como la «verdad» es un problema difícil en investigación cualitativa, el control es necesario. Es un deber examinar la coherencia de lo informado mediante controles cruzados. Tal control ha de

[65] No sólo comunicar su interés sincero, sino también declarar, de manera general y cautelosa, sus motivaciones académicas y personales. El sinceramiento cuidadoso del investigador se produce cuando reconoce que, en efecto, se encuentra inmiscuido en el objeto que estudia: Bertely (2007, p. 49).

ejercerse en términos amables al enfrentar a las personas a las pruebas, que pueden provenir de fuentes distintas: personas, archivos (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 125-128).

Relaciones con los informantes. En las relaciones con los informantes ha de tratarse a estos como personas, no como simples fuentes de datos. En correspondencia, los informantes deben encontrar alguna compensación en lo que los entrevistadores dicen sobre sí mismos. El propósito es encontrar un «feliz punto medio». Aristóteles (2007) funciona siempre: la virtud es un término medio entre el exceso y el defecto.

El investigador debe estar dispuesto a alternar con los informantes más allá de la relación entrevistador-informante; ha de percatarse de que puede ser empleado como mensajero, chofer, nana, abogado y hasta como terapeuta (una pregunta puede suscitar recuerdos y sentimientos, y debe estar preparado para tratarlos). También es posible que surjan tensiones y que decline el rapport (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 128 y 129).

Uso de grabadoras e infotecnologías. El uso de grabadoras (de audio y vídeo) permite captar más de lo que retiene la memoria del entrevistador, pero no debe usarse si incomoda al entrevistado.[66] Aquí hasta la grabadora, el micrófono y las videocámaras deben ser no intrusivos (Taylor y Bogdan, 2000, pp. 130 y 131).

Las «infotecnologías» son el conjunto de tecnologías y servicios de la información y la comunicación, llamadas también tecnologías internéticas, digitales, de la virtualidad, etcétera (Gastélum y Yáñez, 2021). Su utilización ha propiciado que emerja la «etnografía virtual», que «se interesa en conocer los usos, costumbres y prácticas sociales que se llevan a cabo en línea [en el ciberespacio], así como la significación otorgada por las personas» (Ramírez, 2021). Necesarias pues, como afirma Gastélum-Escalante (2021 b): «Las actividades de los usuarios de Internet están influyendo cambios en las relaciones sociales y crean hábitos nuevos» (p. 118).

Diario del investigador. «Un diario de trabajo etnográfico, llevado a cabo de forma sistemática a lo largo del trabajo sobre un distrito, sería el instrumento ideal para esta clase de estudios», define Malinowski (1986, p. 38). De acuerdo con Taylor y Bogdan (2000), tal diario puede servir a propósitos como: 1) Contener un bosquejo de los temas examinados en cada entrevista; 2) Cumplir la función de «comentarios» del observador, con notas de temas, interpretaciones, conjeturas, gestos y expresiones no verbales.

[66] Bertely (2007) sugiere: «Adquirir habilidades en el arte de escuchar, observar y transcribir, [lo que] repercute en la formación técnica del etnógrafo y en el desarrollo de la memoria fotográfica y de la sensibilidad e intuición para inscribir e interpretar la acción social y las perspectivas subjetivas de observados y entrevistados» (p. 52).

Ejemplos de anotaciones en el diario: 1) Por las caras que ponía, creo que ironizaba… 2) Es la tercera vez que plantea el tema… Debe resultarle importante… 3) De algún modo los dos estábamos cansados esa noche. Sólo queríamos que la entrevista terminara… (pp. 131 y 132).

Conclusiones

Este artículo está estructurado desde las definiciones de lo cualitativo y lo cuantificable, enfoques o paradigmas en materia de conocimiento e investigación científica, hasta las técnicas e instrumentos de investigación, en tránsito por los territorios de la investigación cualitativa, su paradigma, marco y métodos (hermenéuticos, fenomenológicos, de investigación-acción y etnográficos), así como lo que significa y es la etnografía (¿ciencia, método o técnica?), ubicada entre el interaccionismo simbólico y la etnometodología. ¿Ciencia? Sí: una humanidad. ¿Método? Sí: el etnográfico. ¿Técnica? Sí: las más antiguas de la historia del conocimiento: observación y entrevista. ¿Problema? Sí, para resolverlo. ¿Objeto? Sí. Donde no hay problema por resolver hay una laguna de conocimiento en la que es necesario construir objetos de conocimiento. ¿Objetivos? Sí, que se concretan en el proceso. ¿Hipótesis? Sí. Guías de proceso y explicación al final. No ex ante ni a priori, pero hipótesis al fin.

El trayecto continúa por las vías de la confiabilidad y validez del proceso, mediante las técnicas de la investigación etnográfica: sobre todo la observación y la entrevista. La primera, con su negociación; rapport; informantes clave; tácticas de campo; formulación de preguntas; aprendizaje del lenguaje nativo; notas y grabaciones de campo; comentarios; descripción de escenarios, actividades y personas; observación, registro de detalles, acciones propias y de lo que no se comprende; la triangulación; la ética en el campo; los límites del estudio y la retirada. Y la segunda, con sus entrevistas: en profundidad; historia de vida; sobre acontecimientos no observables en directo o para obtener una gama de escenarios, situaciones o personas; las desventajas de entrevistar; la selección, acercamiento y relaciones con los informantes; el comienzo; la guía y la situación de entrevista; el sondeo; los controles; el diario del investigador y el uso de grabadoras e infotecnologías.

Cualitativo, cuantitativo, qualimétrico

La separación entre ciencias cualitativas y cuantitativas se diluye conforme el conocimiento avanza y sus constructores se percatan de la artificialidad de la disyunción. La realidad es compleja y no es posible subsumirla en una sola de las perspectivas teóricas, el positivismo cuantitativista o la fenomenología, impregnadas, en mayor o menor grado, de pensamiento simple. Ergo, el paradigma en que ha de estudiarse la realidad no es el de lo simple, sino el de la complejidad, en el que se unen los lenguajes cuantificadores (matemáticas y

estadística) y el lenguaje descriptivo/ analítico/ interpretativo de las cualidades: ese que posibilita responder a las preguntas de El Principito: ¿cómo es el timbre de su voz?, ¿cuáles son sus juegos preferidos?, ¿colecciona mariposas?, y completarlo con el conocimiento de la edad de esa persona cuya voz suena de tal manera, y conocer a sus hermanos por su número, peso, en lo físico y conductual, y la cantidad de dinero que gana su padre y su temperamento. Y cuando se obtienen respuestas cuali-cuantitativas (o cuanti-cualitativas) a estas preguntas, entonces se conoce a las personas por sus cualidades. Y por la persona al grupo.

El lenguaje de la vida cotidiana es cuanti-cualitativo, bimodal o multimodal, qualimétrico, complejo en su significado de entretejido en contexto. Al final, la cantidad no es más que traducción de la cualidad al lenguaje matemático/estadístico. Por eso la necesidad, en la investigación científica, de un paradigma que supere las reducciones y la «parálisis paradigmática»: el de la complejidad. Por eso y porque la cualidad es científica. Y la precisión, además, de un enfoque que supere, en lo posible humano, la artificialidad de las dicotomías: cualitativo-cuantitativo, simple-complejo, objetivo-subjetivo. El pensamiento complejo incluye los modos simplificadores de pensar y conocer. Y la cualidad incluye las matemáticas y la estadística, que no están completas sin aquella.

La realidad no es únicamente lo que está «ahí fuera», ni su causalidad es sólo lineal causa-efecto. La realidad incluye al cognoscente, que la traduce subjetividad mediante. No es viable la separación «conocimiento absolutamente objetivo/absolutamente subjetivo». El conocimiento es, más bien, relativamente objetivo/relativamente subjetivo. Y la causalidad es tanto recursiva como retroactiva. Y así los efectos recursan y retroactúan sobre las causas, los sistemas se autoorganizan y los procesos se producen-reproducen a sí mismos. Son complejos, como la realidad de la que son parte, que está en el todo. En el pensamiento complejo todo objeto de conocimiento debe ser estudiado en relación con su entorno; por eso toda realidad es un sistema que se autoproduce, autoorganiza, y es, a una vez, autonómico y dependiente.

Investigación cualitativa, paradigma, marco y métodos

Los apartados de este artículo recorren los enfoques o paradigmas de investigación, precisando en el cualitativo, marco de la etnografía como disciplina, método, práctica y teoría, tanto objeto de estudio como producto de tales método y práctica. Así, se examinan el marco epistemológico (el enfoque o paradigma cualitativo de investigación es dialéctico y sistémico, complejo) y el iris de los métodos cualitativos (hermenéuticos, fenomenológicos, de investigación-acción y etnográficos). Dialéctico, porque concibe el conocimiento como resultado de un diálogo entre sujeto y objeto; sistémico, porque ve el objeto en razón de su complejidad sistémica; y complejo, porque la realidad social

que estudia es compleja. En la delimitación del objeto cabe la fórmula moriniana: «Enfoca, pero no aísles».

La etnografía: ciencia, método y técnica. Entre los métodos cualitativos, aquí se enfatiza el etnográfico, caracterizado por la contextualidad, la longitudinalidad y el propósito de no ser intrusivo al describir o reconstruir, de manera analítica, escenarios y grupos culturales; es un método plausible por su congruencia y resultados en lo relativo estables, seguros e iguales a sí mismos en diferentes tiempos, y válido por la autenticidad de lo que retrata. Y, en consecuencia, la etnografía, con su ubicación en los marcos del interaccionismo simbólico, la etnometodología y la etnografía misma, para dilucidar si es ciencia o técnica.

¿Es ciencia? Sí, como se le conceptúa en la definición de Casares y como reivindica Schwanitz para las humanities, porque dispone de instrumentos de control eficaces y porque realiza un trabajo que no se conforma con una sola fuente de los vestigios que pesquisa. Trabajo que establece relaciones, selecciona informantes (y otras fuentes de datos), transcribe textos, establece genealogías, traza mapas, lleva un diario, etcétera, pero, sobre todo, porque es un esfuerzo intelectual, una reflexión elaborada en términos de descripción densa y a profundidad, por lo que no sólo observa, registra y describe, sino que también analiza e interpreta, como toda ciencia. ¿Es técnica? Sí, porque es conocimiento aplicado a un hacer («hacer etnografía»), porque posee prácticas de construcción de datos con autenticidad, credibilidad y con fundamento en los valores de la verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad relativa. Y es un hacer que está en busca de su teoría. ¿Es un método? Sí, por el camino que sigue en la construcción del conocimiento, mediante operaciones metódicas y técnicas (observación participante, entrevista en profundidad y documentos) e instrumentos de investigación (las guías respectivas) congruentes con cada técnica.

En corolario, es de definirse la etnografía como la descripción/interpretación realizada mediante un proceso/producto resultante de un trabajo sistemático referido a un contexto/ente social de estudio.

La investigación interpretativa. El marco interpretativo es la noción estelar de una constelación conceptual que incluye lo cualitativo, el interaccionismo simbólico, el paradigma fenomenológico, constructivista e interpretativo (el término integrador es interpretativo). Y así es porque el sujeto investigador en lo cualitativo o en lo matemático-estadístico, interpreta por naturaleza y cultura. No se diga en lo qualimétrico.

En etnografía, la interpretación se centra en el significado humano de la vida social cotidiana, tanto para su elucidación como para su enunciado por el sujeto cognoscente/interpretador. El significado es lo que importa, porque este es lo significativo. Significado que es lo que determina la acción, cuyos productos, a su vez, son los significados que se asignan mediante un proceso de interpretación.

Acción que es la conducta física más las interpretaciones de significado del actor [Ax = CF + ISA]. En un corpus en el cual lo que cuenta son los significados e interpretaciones.

Las técnicas. En seguimiento de la lógica del artículo se especifican las técnicas del método etnográfico, sobre todo la observación participante y la entrevista en profundidad, esenciales en la investigación cualitativa: la observación etnográfica es a la experimentación social lo que la observación de los animales en la naturaleza es a la experimentación en laboratorio, según la analogía de Bourdieu y sus colaboradores, para quienes la observación sociológica es un inventario sistemático de actos y objetos culturales.

Es de distinguirse la observación participante de la no participante. En la primera se interactúa con el medio de acuerdo con los objetivos de la investigación y del investigador; en la no participante, este sólo observa «situaciones de interés en tanto tal», es ajeno a los procesos estudiados e interfiere lo menos posible en lo observado. Así llega el momento de ingresar al escenario, lo que requiere preparar el trabajo de campo y colectar/construir los datos. El trabajo de campo implica: 1) Lograr una interacción social no ofensiva con los informantes; 2) Conocer los modos de obtener los datos (rapport y tácticas de campo); y 3) Registrar los datos en forma de notas de campo escritas. Para entrar al campo es recomendable permanecer relativamente pasivos durante los primeros días, en la prioridad de conocer el escenario y las personas. Y es cardinal asegurar la confidencialidad.

Con este repaso concluyente es posible afirmar que el objetivo implícito en esta investigación documental se ha cumplido y que se han dilucidado el estatuto científico, el encuadre teórico y las técnicas de la etnografía como método cualitativo de investigación científica.

REFERENCIAS

Adata, N., Escalante, C. y Padawer, A. (comps.). (2018). Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Libro digital recuperado el 12 de febrero de 2022, de https://cutt.ly/09bm7qT

Alfonso, M. (2017). «Un ejercicio de memoria: diálogo con Eduardo Remedi Allione (1949-2016)». En: Educación, formación e investigación, vol. 3, núm. 5. Recuperado el 25 de marzo de 2022, de https://cutt.ly/O9bQjYK

Alonso, M. (1981). Diccionario del español moderno. Madrid: Aguilar.

Álvarez-Gayou, J. L. (2018). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós.

Aristóteles. (1971). Categorías. Argentina: Aguilar.

_____ . (2007). Ética Nicomáquea. Barcelona: Gredos. RBA Libros.

Bachelard, G. (2000). La formación del espíritu científico. Contribución al psicoanálisis del conocimiento objetivo México: Siglo XXI.

Bachler, R. (2017). «Desagregando los qualia: un análisis de su función en los procesos cognitivos». En Universitas Philosophica, vol. 35, núm. 70, 2018. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, DC, Colombia. DOI: 10.11144/Javeriana.uph35-70.dqpc

Barker, J. (2003). «Paradigmas». División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 17 de julio de 2022, de http://materiadhd.fi-a.unam.mx/Paradigmas.pdf

Berger, P. y Luckmann, T. (2001). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Bertely, M. (2007). Conociendo nuestras escuelas. México: Paidós.

Botta, M. y Warley, J. (2007). Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación. Buenos Aires: Biblos.

Bourdieu, P., Chamboredon, J-C. y Passeron, J-C. (2013). El oficio de sociólogo. México: Siglo XXI.

Casares, J. (1985). Diccionario ideológico de la lengua española. Barcelona: Gustavo Gili.

Castoriadis, C. (1988). Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto. Barcelona: Gedisa.

Cereijido, M. (1994). Ciencia sin seso, locura doble. México: Siglo XXI.

Corenstein, M. (1988). «El sentido de la investigación etnográfica en educación». En Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela. Colección Documentos de Investigación Educativa. Proyecto Educativo No. 1. México. UPN, SEP.

_____. (1996). Métodos de investigación en educación III: la investigación interpretativa etnográfica. México. Recuperado el 19 de abril de 2022 de https://biblioteca.marco.edu.mx/files/investigacion_etnografica.pdf

_____. (2001). «Un repaso de la etnografía educativa en México hoy». En Educación Física y Ciencia 2001 5:55-67. Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado el 27 de abril de 2022, de https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr92

Corominas, J. (1994). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid: Gredos.

Cruz del Castillo, C., Olivares, S. y González, M. (2010). Metodología de la investigación. México: Grupo Editorial Patria.

Descartes, R. (2004). Discurso del Método. Meditaciones metafísicas. Argentina: Caronte Filosofía.

Dieterich, H. (2011). Nueva guía para la investigación científica. México: Orfila.

Emmerich, G. (1988). «El método etnográfico en la investigación educativa: orígenes filosófico-teóricos y posibilidades heurísticas», en Pedagogía, vol. 5, núm. 13, upn, México. Enero-marzo 1988, pp. 25-34.

Erickson, F. (1989). «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza». En Wittrock, M. (1989). La investigación de la enseñanza II. Barcelona: Paidós, MEC.

Equipo editorial Etecé. (2021). «Etnografía», en: Concepto.de. Recuperado el 12 de diciembre de 2021, de https://concepto.de/etnografia/

Feyerabend, P. (2010). Tratado contra el método. Madrid: Tecnos.

Ganten, D., Deichmann, T. y Spahl, T. (2004). Vida, naturaleza y ciencia. Todo lo que hay que saber. México: Taurus.

Gastélum-Escalante, J. y Vizcarra-Morán, C. (2013). «La observación, registro, descripción y análisis etnográficos, operaciones aplicadas a la búsqueda de cómo se construye la noción de género en infantes». En Gastélum-Escalante y Montoya-Lozoya, J. P. (2013) El oficio de investigar en las ciencias sociales. México: U de O/JP.

Gastélum-Escalante, J. (2015). La Escuela de Atenas y los creadores del método científico. México: Pearson.

_____. (2021 a). El camino de la investigación. El modo científico de preguntar, responder y contrastar. México: McGrawHill.

Gastélum-Escalante, J. y Yáñez Velazco, J. C. (2021). Infotecnologías. México: Porrúa.

Geertz, C. (1989). El antropólogo como autor. Barcelona: Paidós.

_____ . (1991). La interpretación de las culturas. México: Gedisa.

Giddens, A. (1987). Las nuevas reglas del método sociológico. Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, S. y Tremblay, G. (2011). Metodología de las ciencias humanas. México: FCE.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

Gómez de Silva, G. (1999). Breve diccionario etimológico de la lengua española. México: El Colegio de México (CM)/ FCE.

Harré, R. (1979). El método científico. Madrid: H. Blume Ediciones.

Hawking, S. (2013). La teoría del todo. México: Gandhi/ De bolsillo.

Heller, A. (2002). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Península.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Chile: McGraw-Hill.

Keats, D. (2009). Entrevista. México: McGraw-Hill.

Lomnitz, C. (2014). «La etnografía y el futuro de la antropología en México». En Nexos. Recuperado el 19 de marzo de 2022, de https://www.nexos.com.mx/?p=23263

Malinowski, B. (1974). «Sobre el fetichismo del dato en estado bruto». En Panoff, M. (1974). Malinowski y la antropología. Madrid: Labor.

_____. (1984). Una teoría científica de la cultura. Madrid: Sarpe.

_____. (1986). Los argonautas del pacífico occidental. Barcelona: Ediciones Península.

Martínez, M. (2015). Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. México: Trillas.
_____. (2017). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
Mayntz, R., Holm, K. y Hübner, P. (1983). Introducción a los métodos de la sociología empírica. Madrid: Alianza.
Medawar, P. B. (1982). Consejos a un joven científico. México: FCE/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).
Morales, E. (2014). «Etnografía», en: Diccionario de lingüística on line. Recuperado el 12 de abril de 2022, de http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/print/6820
Morin, E. (2001). El método. Las ideas. Madrid: Cátedra.
_____. (2002). La cabeza bien puesta. Buenos Aires: Nueva Visión.
_____. (2004). Introducción al pensamiento complejo. México: Gedisa.
Nasio, J-D. (2004). El placer de leer a Freud. México: Gedisa.
Najmanovih, D. (2008). Epistemología para principiantes. Buenos Aires: Era naciente.
Noiray, A., Akoun, A., Bon, F., Burnier, M-A., Cuisenier, J., Desanti, J., Guéry, F., Herpin, N., Moles, A., y Rouger, F. (1974). La filosofía. Bilbao: Mensajero.
Nolla, N. (1997). «Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica». En Educación Médica Superior. v. 11, núm. 2. Ciudad de la Habana jul-dic. Recuperado el 13 de octubre de 2022, de https://rb.gy/fmvlqu
Osborne, R. y Edney, R. (2014). Filosofía para principiantes (II). Desde la edad de la Razón al Posmodernismo. Buenos Aires: Era naciente.
Pérez, A. (coord.) (2004). La enciclopedia. Volumen 8. Madrid: Salvat editores.
Primo, E. (1999). Introducción a la investigación científica y tecnológica. Madrid: Alianza.
Real Academia Española (rae). (2021). Diccionario de la lengua española. Disponible en http://www.rae.es/rae.html
Remedi, E. (2007). «Aproximaciones al análisis institucional». Recuperado el 25 de marzo de 2022, de https://rb.gy/co97pc
Ricoeur, P. (2005). Sobre la traducción. Buenos Aires: Paidós.
Robinson, D. y Groves, J. (2010). Filosofía. Una guía gráfica de la historia del pensamiento. Barcelona: Paidós.
Rockwell, E. (1987). «Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)». Recuperado el 28 de abril de 2022, de https://rb.gy/qljogp
Rodelo, J. M. (2013). «La historia de vida: una estrategia para la investigación cualitativa», en Gastélum-Escalante, J. y Montoya, J. P. (2013) El oficio de investigar en las ciencias sociales, México: U de O, Juan Pablos (JP).
Rodríguez, M. A. (2010). Métodos de investigación. Diseño de proyectos y desarrollo de tesis en ciencias administrativas, organizacionales y sociales. México: UAS.
Sagan, C. (1998). El mundo y sus demonios. La ciencia como una luz en la oscuridad. México: Planeta.
Saint-Exupéry, A. de. (2010). El Principito. México: Editores Mexicanos Unidos.

Schutz, A. (2008). El problema de la realidad social. Escritos I. Buenos Aires: Amorrortu.

Schwanitz, D. (2003). La cultura. Madrid: Taurus.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Thiebaut, C. (2004). Conceptos fundamentales de filosofía. Madrid: Alianza Editorial.

Van Doren, Ch. (2006). Breve historia del saber. Barcelona: Planeta.

Velázquez, F. (2001). «Reseña de Paradigmas: el negocio de descubrir el futuro, de Joel Arthur Barker». Estudios Gerenciales, núm. 78, enero-marzo, 2001, pp. 96-98. Universidad icesi Cali, Colombia. Recuperado el 17 de julio de 2022, de https://www.redalyc.org/pdf/212/21207807.pdf

Villegas, M. y González, F. (2011). «La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual». En Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, vol. 10, núm. 2 (2011): 35-59. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-147

Watson, P. (2019). Ideas. Historia intelectual de la humanidad. México: Crítica.

Woods, P. (1989). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

Zhizhko, E. A. (2016). Investigación cualitativa. Desenmascarando los mitos. México: Orfila.

Este trabajo está sujeto a una licencia internacional Creative Commons Attribution 4.0

EL LUGAR DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL EN EL DEBATE SOBRE LA OBJETIVIDAD Y LA SUBJETIVIDAD EN LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

* * *

THE PLACE OF SOCIAL PSYCHOLOGY IN THE DEBATE ON OBJECTIVITY AND SUBJECTIVITY IN RESEARCH IN THE HUMAN AND SOCIAL SCIENCES

Juan Carlos Cruz Cervantes[1]

Sección: Artículos
Recibido: 02/11/2022
Aceptado: 22/12/2022
Publicado: 31/12/2022

Resumen

El presente texto se plantea por objetivo recuperar la noción de realidad concreta desarrollado por Karel Kosik para reflexionar en torno a los debates sobre la objetividad y la subjetividad de las prácticas científicas en general, y de la investigación en ciencias humanas en particular, para finalmente tratar de vislumbrar el lugar de la psicología social en dicho panorama. Lo objetivo como una noción que le va dando forma a las prácticas científicas de la modernidad y que a lo largo del desarrollo de las ciencias naturales pretende alcanzar un conocimiento de la realidad tal cual es, expulsando al sujeto y a la subjetividad de sus métodos, pero que a raíz de los intensos debates en torno a la investigación científica en ciencias humanas y sociales, reaparecen de formas diversas para complejizar la imagen que se tenía de la producción de conocimientos científicos.

Palabras Clave: objetividad, sujeto, subjetividad, psicología, social.

[1] Licenciado en psicología por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Correo electrónico: cruz.cervantes.juan.carlos@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-6069-6033

Abstract

The objective of this text is to recover the notion of concrete reality developed by Karel Kosik to reflect on the debates about the objectivity and subjectivity of scientific practices in general, and of research in the human sciences in particular, to finally try to understand the place of social psychology in said panorama. The objective as a notion that is giving shape to the scientific practices of modernity and that throughout the development of the natural sciences aims to achieve a knowledge of reality as it is, expelling the subject and the subjectivity of its methods, but as a result of the intense debates around scientific research in the human and social sciences, they reappear in different ways to complexify the image that was had of the production of scientific knowledge.

Key words: objectivity, subject, subjectivity, psychology, social.

Introducción

El presente texto tiene por objetivo recuperar la noción de realidad concreta propuesto por Karel Kosik (1965) para reflexionar en torno a las nociones de objetividad y subjetividad presentes a lo largo de la historia de la ciencia en general y, particularmente, en relación con las ciencias humanas y sociales, para finalizar con una exploración de las posibilidades ofrecidas por la noción de subjetividad en la investigación cualitativa en la psicología social contemporánea, caracterizada por una diversidad de tradiciones y perspectivas teóricas, reflexiones epistemológicas, objetos de estudio, metodologías, métodos y técnicas de investigación, herencia de un amplio y ya antiguo debate sobre la delimitación de las prácticas científicas que no por ello ha perdido en ciertos sectores su intensidad y relevancia.

Las cinco grandes nociones que sirven de ejes de análisis y que se entrecruzan e interrelacionan en el presente texto son: la totalidad concreta, la objetividad, el sujeto, la subjetividad y la psicología social. Se iniciará exponiendo las reflexiones de Karel Kosik sobre la noción de realidad concreta y su importancia para el estudio científico en la ciencia en general.

La historia de la objetividad científica como proceso de desvanecimiento del sujeto y de su subjetividad

Escribe Kosik (1965):

> La realidad social no puede ser conocida como totalidad concreta si el hombre, en el ámbito de la totalidad, es considerado únicamente y, sobre todo, como objeto, y en la práctica histórico objetiva de la humanidad no se reconoce su importancia primordial como sujeto. (p. 65)

La invención de la ciencia en la modernidad estuvo desde sus orígenes vinculada con un paulatino proceso de abstracción de la realidad. El concepto científico surge del concepto común pero empobrecido. Nietzsche (2017) había pensado en dichos conceptos como palabras de carácter metafórico cuyo origen había sido olvidado por los científicos pero que se caracterizaban por ser generalizaciones empobrecidas en comparación con la riqueza de las realidades que les habían dado origen. Como en Funes el memorioso (Borges, 1991), la incalculable variedad de atributos del mundo habitado por el personaje borgiano le impide pensar, generalizar, abstraer. La riqueza de la realidad es tal que no puede ser aprendida por las palabras de uso común. En esto, los conceptos científicos van aún más allá pues la generalización se hiperboliza. De las muchas experiencias fenoménicas se llega a las ideas de fuerza, gravedad, presión o resistencia (ahora ya desprovistas de sus connotaciones antropomórficas). Dichos términos han asumido un estatus tal de generalidad que les torna idóneos para

el cumplimiento de ideal científico: subsumir la multiplicidad de fenómenos a leyes universales (Ursua et al., 2004).

Esta invención de conceptos desprovistos de toda referencia al accidente aportó a la ciencia un potencial de aplicación mayor al hasta ese momento conocido. Su eficacia fue tal que la idea misma del saber fue revolucionada. La ciencia sustituye a la erudición (que se caracterizaba por sumergirse en infinidad de detalles sin distinguir lo esencial de lo accesorio). Conviene recordar aquí la descripción del cambio sufrido por los manuales científicos a partir del siglo XVII que expone Bachelard (1993) en su ensayo sobre la formación del espíritu científico. Cada vez más, el énfasis quedaba puesto en las generalidades, lo constante, lo permanente, lo esencial.

Para analizar el proceso de construcción del conocimiento de una realidad cuya riqueza sobrepasa las capacidades humanas es pertinente abordar la noción de totalidad concreta conceptualizada por Kosik quien la opone a lo que denominaba falsa totalidad y que presentaba ciertas analogías con la oposición de objetividad ilusoria y verdadera objetividad explorada por George Devereux (2008) de la que se harán algunos comentarios más adelante.

De la falsa totalidad a la totalidad concreta

A lo largo de su obra Kosik (1965) analiza lo limitante de la noción de totalidad desde la ciencia tradicional, positivista y escribe que:

> La idea de totalidad, que comprende la realidad en sus leyes internas y descubre, bajo la superficialidad y causalidad de los fenómenos las conexiones internas necesarias se oponen al empirismo que considera las manifestaciones fenoménicas y casuales, y no llega a la comprensión de los procesos de desarrollo de lo real. (p. 53)

El problema de Hume, la imposibilidad de llegar a conocer principios generales a partir de los casos particulares, el límite imposible de franquear de la inducción permaneció latente, ignorado en la práctica científica y en la reflexión epistémica. Kant intentó resolverlo, pero para ello hubo de apelar a la metafísica. Las reflexiones occidentales en su construcción de la noción de realidad se inclinaban hacia dos extremos vacíos de contenido concreto: lo fenoménico confinado en su particularidad y las leyes universales y atemporales que se inferirían de lo particular. De esta tradición de pensamiento estaba excluido lo concreto histórico, que iría más allá de la espacio-temporalidad de la tradición científica. Lo histórico es distinto a la pobre caricatura que lo reduce a coordenadas en un plano cartesiano y al registro de momentos tomando por referente el movimiento de las manecillas del reloj. Para comprender los procesos de desarrollo de lo real se requiere la mirada histórica, cuyo centro de interés se encuentra en lo que las abstracciones científicas han perdido en su proceso de conformación.

Kosik (1965) opone a esa "falsa totalidad", a esa totalidad abstracta (carente de contenido) la noción de totalidad concreta. Pero tal noción no implica que la ciencia deba conocer la totalidad de lo real (hubo autores que hicieron esa crítica). La totalidad de lo real es inalcanzable para el saber humano. Una concepción de la ciencia como conocimiento de la realidad total es absurda e insostenible incluso para el positivismo. Se recordará que Popper, con su falsacionismo, presenta al quehacer científico como una tarea permanentemente inacabada (Ursua et al., 2004). Es oportuna aquí la analogía del mapa y del territorio propuesta por Alfred Korzybski (1951) y que reaparecerá en distintos momentos del presente texto. El mapa (teoría) describe algo del territorio (realidad) sin agotarlo. Pueden crearse innumerables mapas, algunos quizá de altísima complejidad, pero sin importar lo detallados que éstos sean, o de una incontable superposición de mapas que pretendan describir de forma exhaustiva el territorio estudiado, éstos serán representaciones que describen ciertos aspectos del territorio, pero no su totalidad. El mapa no es el territorio, pero un mapa podrá ser más o menos útil para transitar por el territorio. Se trata de una herramienta para conocer y actuar, pero no debe olvidarse su carácter de representación que por ello implica ámbitos de visibilidad pero también de ceguera. En una postura semejante se instala Kosik (1965):

> la totalidad no significa todos los hechos. Totalidad significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cuál puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clases de hechos, conjunto de hechos). Reunir todos los hechos no significa aún conocer la realidad, y todos los hechos (juntos) no constituyen aún la totalidad. (p. 55)

Los hechos son también construcciones, aspectos descritos por el mapa (para continuar con la analogía anterior). Lo importante es más bien la conciencia de que cada hecho está relacionado con una totalidad de la que sólo se abstrae en la imaginación, pero el costo de tal acción es tratar con una mera ficción que será más o menos útil dependiendo de los fines buscados y de la semejanza que dicha ficción tenga con el mundo al que remite. La idea de "aislar" el objeto de estudio del resto de la realidad, simplifica y por ello, lo vuelve mera ilusión. La simplicidad existe sólo en la mente humana, la realidad es un complejo entramado que se despliega en el tiempo.

Kosik (1965) propone la noción de totalidad concreta no como conclusión sino como principio de investigación, presupuesto que invita a mirar la realidad en su complejidad:

> La dialéctica de la totalidad concreta no es un método que pretenda ingenuamente conocer todos los aspectos de la realidad sin excepción y ofrecer un cuadro "total" de la realidad con sus infinitos aspectos y propiedades, sino que es una teoría de la realidad y de su conocimiento como realidad. (p. 56)

Se trata entonces de abordar el estudio del mundo desde el mundo (desde sus elementos, estructuras y procesos contradictorios), y no desde el modelo artificial creado como escape a la incertidumbre que se produce al estar frente a lo complejo (Morin, 1994). Aceptando que si bien la teoría producida no agota la totalidad de lo real ni da respuesta plena a las interrogantes planteadas (más bien produce otras tantas), al menos permite una mayor comprensión que la ofrecida por la utópica simplicidad de las "leyes universales".

Pero Kosik (1965) no sustituye el ideal de acceso a una verdad universal por la condena a la incertidumbre, pues la realidad no se concibe como caótica, sino como organizada. Sobre esto escribe:

> Si la realidad es entendida como concreción, como un todo que posee su propia estructura (y, por lo tanto, no es algo caótico), que se desarrolla (y, por ende, no es algo inmutable y dado de una vez para siempre), que se va creando (y, en consecuencia, no es un todo perfectamente acabado y variable sólo en sus partes singulares o en su disposición), de tal concepción de la realidad se desprenden ciertas conclusiones metodológicas que se convierten en directriz heurística y principio epistemológico en el estudio, descripción, comprensión, ilustración y valoración de ciertos sectores tematizados de la realidad, tanto si se trata de la física como de la ciencia literaria, de la biología o de la economía política, de problemas teóricos de las matemáticas o de cuestiones prácticas vinculadas con la regulación de la vida humana o de las relaciones sociales. (p. 56)

Estos tres aspectos considerados por Kosik (1965), las estructuras, su movimiento y transformación, el surgimiento de nuevas estructuras, enriquecen de tal forma la mirada que permiten construir nuevas vías de investigación de la realidad tanto en las ciencias naturales como en las humanas. En las primeras podría pensarse las estructuras de la vida (en sus diversos niveles: organismos, especies, ecosistemas…) que no pueden comprenderse cabalmente si no se mira el todo y la parte en su interacción dialéctica. El estudio de los seres vivos se enriquece al considerarlos como estructuras en movimiento que intercalan periodos variables de equilibrio de ciertos sistemas con periodos de transformación radical de éstos o su reemplazo por otros.

Cuando la comunidad paleontológica tuvo contacto con el primer esqueleto fosilizado del espinosaurio, que además estaba casi íntegro, quedó incapacitada para dar respuestas sobre este animal extinto debido a que dichos restos fósiles estaban ubicados en un museo en Egipto, pero no se tenía idea del lugar en el que había sido encontrado. Aun teniendo un fósil en tan buenas condiciones, muy poco se podía inferir pues había sido extraído (abstraído, aislado) de su contexto. Pero una vez que se supo más de esa totalidad en la que estaba inserto, elemento y estructura se iluminaron mutuamente para dar una comprensión profunda sobre este animal a los paleontólogos a cargo de su estudio.

En el ámbito de las ciencias médicas, la comprensión del cuerpo humano, de su salud y enfermedad, requiere, para ser profunda, de la consideración de las

condiciones concretas en las que ese cuerpo existe: pertenece a determinada clase social, religión, grupo étnico, etc. Y estas estructuras antes referidas permiten comprender las posibilidades y limitaciones a que dicho cuerpo está sujeto. No se trata, pues, de cuerpos abstractos, sino concretos, sumergidos en una cotidianidad. No puede entenderse de la misma manera el cuerpo de un monje medieval, de un guerrero azteca, de un jeque árabe o de un obrero coreano.

Para empezar a pensar el caso de la psicología social podría recordarse aquí a Enrique Pichon-Rivière (1971) quien proponía que la formación de médicos implicara durante sus primeros años de aprendizaje una participación activa en el área de trabajo social. Esto les permitiría ir más allá del cuerpo en abstracto, aislado de la totalidad, que era el cadáver con el que se relacionaban al inicio de su carrera. La anatomía de estos primeros años de aprendizaje de la medicina era la del cuerpo sin vida (sin interacción con otros sistemas vivos y su entorno), desprovisto, además, de conciencia y sin vinculación con sus semejantes en un específico contexto socio-histórico. A partir del trabajo social el médico podría aprender que la enfermedad no es un fenómeno aislado de su contexto, sino que se presenta en un conjunto de condiciones complejas en las que impacta y es impactada.

Los órdenes físico, químico, biológico, psicológico, sociológico, ecológico, económico, cultural, constituyen divisiones necesarias para el entendimiento, abstracciones inevitables en la investigación científica, mapas que tienen por finalidad destacar ciertos aspectos de la realidad. Pero a lo largo del desarrollo de la ciencia se ha hecho patente la necesidad del trabajo interdisciplinario. Recuérdese que grandes avances en la tabla periódica fueron posibles por el desarrollo de la física de las partículas subatómicas. Los nuevos desarrollos en ciertas ciencias ofrecen nuevas posibilidades de investigación en otras. Morin (1994) afirmaba que las ciencias estaban hechas de migración de conceptos, es decir, de metáforas. En relación con este punto Kosik (1965) afirma que:

> Las tentativas de crear una nueva ciencia unitaria tienen su origen en la comprobación de que la propia realidad, en su estructura, es dialéctica. La existencia de analogías estructurales entre los más diversos campos –que, por otra parte, son absolutamente distintos- se basa en el hecho de que todas las regiones de la realidad objetiva son sistemas, es decir, complejos de elementos que se influyen mutuamente. (p. 58)

El comprender los procesos de influencia recíproca entre los elementos que constituyen la realidad es uno de los aportes que ofrece la investigación que parte del presupuesto de la totalidad concreta. Y tal perspectiva es aún más necesaria cuando tratamos de investigación en ciencias humanas. Pues mientras que los aspectos investigados en las ciencias de la naturaleza mantienen ciertas características constantes sin importar las diferencias de ubicación espacial o temporal (lo que justifica el acercamiento experimental), en la investigación de

los seres humanos tratamos siempre (si la intención es comprender su humanidad concreta) con contextos socio-históricos en los cuáles la tensión dialéctica se hace aún más evidente. Explica Kosik (1965):

> Un fenómeno social es un hecho histórico en tanto y por cuanto se le examina como elemento de un determinado conjunto y cumple por tanto un doble cometido que lo convierta efectivamente en un hecho histórico: de un lado, definirse a sí mismo, y, de otro lado, definir al conjunto; ser simultáneamente productor y producto; ser determinante y, a la vez, determinado; ser revelador y, a un tiempo, descifrarse a sí mismo; adquirir su propio auténtico significado y conferir sentido a algo distinto. Esa interdependencia y mediación de la parte y del todo significa al mismo tiempo que los hechos aislados son abstracciones, elementos artificiosamente aislados del conjunto, que únicamente mediante su acoplamiento al conjunto correspondiente adquieren veracidad y concreción. Del mismo modo, el conjunto donde no son diferenciados y determinados sus elementos es un conjunto abstracto y vacío. (p. 61)

Kosik (1965) insiste en que la noción de una totalidad que no implique el análisis de las características y relaciones de sus partes constituyentes es una totalidad carente de contenido. Da la impresión de comunicar algo sin que esto realmente llegue a ocurrir, algo semejante a la expresión utilizada por Bourdieu (1990), la palabra muerta, aquella que permite hablar para no decir nada. Permite exorcizar la contradicción de la teoría pues no se entiende que la contradicción es parte integral de la totalidad, pues ésta es dialéctica. Algunas expresiones como las de Humanidad, Existencia, Nación… construyen una ficción de homogeneidad ahí donde lo que existe concretamente es una heterogeneidad en un proceso permanente de interacción, vinculación, conformación, coalición o conflicto. Tales expresiones totalizadoras impiden ver las múltiples diferencias concretas tales como el sexo, la clase social, la raza, la afiliación política, la religión profesada, entre muchas otras. El estudio en ciencias humanas no sería de la Humanidad (en abstracto) sino de la humanidad concreta, diversa, socio-histórica. Estudiar lo humano es estudiar algo que se transforma, se recrea, se disuelve, pero la acción misma de estudiar lo humano es una actividad histórico-social. Kosik (1965) señala la importancia que tiene el considerar al sujeto del conocimiento.

> El sujeto que conoce el mundo y para el cuál éste existe como un cosmos u orden divino o totalidad, es siempre un sujeto social, y la actividad que conoce la realidad natural y humano-social es la actividad de un sujeto social. La separación de sociedad y naturaleza marcha al unísono con la incomprensión de que la realidad humano-social es tan real como la nebulosa, los átomos y las estrellas aunque no sea la misma realidad. De ahí deriva el supuesto de que sólo la realidad natural es la auténtica realidad mientras que el mundo humano es menos real que una piedra, un meteoro o el Sol, y que sólo una realidad (la humana) es comprensible, mientras que la otra realidad (la natural) sólo es explicable. (p. 65)

La tradición científica occidental construyó su propia ilusión de objetividad, eliminación del sujeto, de su subjetividad, para conocer la realidad "tal cual es". Desde esta perspectiva, la realidad sólo sería auténtica cuando el sujeto se ausentara. Pero el sujeto socio-histórico no se fue, permaneció ahí, invisible para las comunidades científicas, pero manteniendo sus efectos sobre los productos del proceso de conocimiento. Efectos que llevaron a la aparición de otras tantas ficciones alejadas de la realidad concreta, inconscientes de su propia acción como constructoras de verdades sustituyéndola por la ilusión de descubrimiento de la verdad que ya estaba ahí. Pero se trata de una realidad a la que se "accede" ignorando la realidad concreta con la que los seres humanos se relacionan diariamente, ignorando la cotidianidad o contentándose con ella. Escribe Kosik (1965):

> El análisis de la vida cotidiana constituye la vía de acceso a la comprensión y a la descripción de la realidad sólo en cierta medida, mientras que más allá de sus posibilidades falsea la realidad. En ese sentido no es posible comprender la realidad por la cotidianidad, sino que la cotidianidad se comprende sobre la base de la realidad. (p. 96)

Nuevamente Kosik remite a la dialéctica del todo y la parte. Lo cotidiano se ilumina por la comprensión de la totalidad concreta, y el acceso a ésta sólo es posible a través de lo cotidiano. La misma práctica científica posee una cotidianidad que debe ser comprendida por la realidad concreta en que se encuentra. La ciencia es producto y productora; producto del entrecruzamiento de estructuras económicas, políticas y sociales, producto de las acciones de sujetos pertenecientes a estas estructuras; productora de nuevas teorías y prácticas científicas y, más allá del campo científico, productora de efectos sobre las estructuras sociales, las relaciones de poder, las subjetividades, etc.

A través de la noción de totalidad concreta se hace posible repensar lo cotidiano incuestionable: que la objetividad es el acceso a la realidad tal cual es, y que el requisito indispensable es la eliminación de lo subjetivo, el desvanecimiento del sujeto. Pero la ciencia no es una entidad metafísica más allá de la historia y las condiciones sociales concretas, sino más bien su producto. La ciencia no es una entidad perfecta, acabada, cerrada sobre sí misma, sino una estructura con un origen y desenvolvimiento histórico.

La idea de objetividad es un producto de la historia, productor a la vez de ideas sobre la ciencia y su práctica correcta. Pero tal visión reducida sobre el quehacer científico no agota la realidad concreta de éste. Y de las contradicciones presentes en su cotidianidad se puede descubrir un aspecto de la ciencia oculto para la tradición: la permanencia del sujeto de conocimiento, constructor de teorías, a pesar del proceso de desvanecimiento que sufrió; la presencia de lo subjetivo (socio-histórico) disfrazado de objetividad. Del descubrimiento de estos

complejos procesos puede derivarse una teoría de esa realidad concreta por mucho tiempo recubierta por la realidad idealizada.

La objetividad y la subjetividad en las ciencias naturales y humanas

La noción de subjetividad se constituye en una noción o categoría de análisis metodológico que permite el abordaje de ciertos procesos psicosociales en su complejidad constitutiva. De la misma manera que Kosik (1965) plantea la noción de totalidad como necesaria para asumir una cierta actitud en la aproximación científica a la realidad, la noción de subjetividad implica un reconocimiento de una realidad siempre inaprensible de forma absoluta por las distintas explicaciones construidas sobre ella. Lo anterior permite evitar los reduccionismos que en psicología han abundado cuando distintas corrientes teóricas dentro de esta ciencia asumen posiciones fundadas en definiciones definitivas, cerradas o acabadas del ser humano y de los métodos para su estudio.

Hay, por tanto, vínculos estrechos entre la noción de totalidad pensada por Kosik (1965), la de complejidad de Morin (1994) y la de subjetividad tal como la proponen autores como González-Rey (2010). Se trata de nociones que invitan a un abordaje profundo de la realidad, que considere múltiples dimensiones del objeto y sus relaciones complejas.

Aún es posible encontrarse –aquí y allá- con el debate en torno a la objetividad en la producción de conocimientos científicos y con la necesidad de exorcizar la subjetividad que esto implica. Aún tal discusión motiva a la asunción apasionada y tenaz de ciertas posiciones en alguna posición extrema, pero también en multiplicidad de lugares intermedios que no acaban de convencerse (radicales contra radicales, radicales contra moderados, moderados contra otros moderados). Aún no decae la fuerza de este debate a pesar del largo tiempo que lleva presente entre las comunidades de científicos. Aquí cabría recordar la situación de la «verdad» que señala Bourdieu (1990): ésta es objeto de lucha.

Pero además tal debate entre la objetividad y la subjetividad como antípodas encuentra su fuerza en el hecho de instalarse en un falso dilema. Conviene aquí recordar la crítica que Elías (1994) hace a tales dicotomías que requieren que quienes se posicionan en uno u otro lado del problema deban renunciar a percibir un aspecto de la realidad que otros, con poco esfuerzo, podrían claramente reconocer. En un proceso en el que el que asume una posición rechaza la posibilidad de que desde otras posiciones algo pueda ser visto.

Lo anterior implica una renuencia o una renuncia al diálogo como posibilidad para construir el conocimiento del mundo. Gadamer (2003) hacía referencia a la disposición para cambiar de opinión como cualidad que distingue al sujeto racional. Es decir, que lejos de la caricaturización de la noción de racionalidad que llega a circular entre las sociedades occidentales y occidentalizadas en general, pero también entre las llamadas comunidades científicas, la razón no es una vía claramente discernible que lleva de forma indudable al conocimiento de lo real.

Recuérdese que la raíz etimológica del término «razón» alude al cálculo, proporción o medición. Algunas reflexiones se pueden traer a colación aquí a partir de la etimología de la palabra. Iniciando por el hecho de que la acción de medir implica un parámetro o unidad que no existe en la realidad sino a partir del momento de su construcción por el sujeto que la ejecuta. Metros, kilogramos, voltios, newtons, no existen sino a partir de su invención como unidades de medición. La acción de medir exige que se recurra a un determinado sistema métrico, pero o bien es posible que dos personas utilicen unidades de medida distintas que puedan resultar convenientes a los fines perseguidos por cada una de ellas o, que un mismo sistema pueda ser ajustado para permitir un acercamiento lo más congruente con la realidad posible. En ambos casos el sistema utilizado no es ni el único posible, ni absolutamente perfecto. Hay muchas medidas posibles. Hay muchas razones posibles.

Cabe, sin embargo, aclarar que la idea de las muchas medidas posibles no implica que todas ellas sean igualmente convenientes. No se mide masa con kilómetros ni voltaje con segundos. De esta analogía podemos derivar nuevas reflexiones asociadas a la reflexividad metodológica. El dato recolectado no está «allí», en la realidad, sino que surge de la interacción entre quien investiga y ese aspecto de la realidad que le interesa conocer y para el que recurre precisamente a cierta unidad de codificación o mathesis (Foucault, 1982). Las aproximaciones cuantitativas codifican cantidades, las cualitativas codifican cualidades (Canales-Cerón, 2006). La cualidad no se mide como cantidad ni la cantidad se describe como cualidad. El debate sobre la mayor o menor cientificidad de las investigaciones cualitativas o cuantitativas también se instala en un falso dilema, en una incomprensión del proceso de razonar (pensar) el mundo. Otra vez es posible apreciar la confusión entre mapas (cuantitativos, cualitativos) y territorios (la realidad concreta), y de tal confusión surgen apasionados debates en este tema.

El debate subjetividad-objetividad en la investigación científica en ciencias humanas

La investigación cualitativa entonces, como proceso de inserción en los campos estudiados, inserción que implica el progresivo reconocimiento de aquellos a quienes el investigador se dirige para encontrar respuestas a sus preguntas de investigación, inserción que es, en mayor o menor grado, participación, y este tomar parte es no sólo estar ahí, sino afectar y ser afectado, y que exige, entonces, otras reflexiones además de las de orden epistemológico, metodológico o técnico, sino también la consideración del ethos y del pathos de la investigación.

Del primer punto, el ethos, es cierto que los manuales de metodología agregan, a veces con mayor extensión, otras con lo mínimo requerido, apartados en su interior que advierten de las consideraciones éticas. Sin embargo, se concuerda aquí con las reflexiones de Kvale (2012) quien argumenta sobre las

muchas ocasiones en que tales textos no van más allá de la exposición del consentimiento informado, en lugar de plantear la importancia del compromiso serio de quien investiga para pensar a lo largo del proceso de investigación las decisiones que se toman, sus implicaciones y la necesidad de enmarcar el proceso dentro del contexto más amplio de bienestar de quienes participan.

En cuanto al segundo punto, el pathos, son contados los textos metodológicos que profundizan en las experiencias de quienes investigan, lo que "les pasa" (Larrosa, 2003) más allá de los aspectos cognitivos, y que incluyen incertidumbre, intuiciones, malestares, vínculos afectivos, incomodidades, gratificaciones, confrontaciones, entre muchas otras.

Por ello, será fundamental reflexionar en torno al lugar que cumple la producción científica en general, pero más específicamente la investigación en ciencias humanas, en el contexto de la mejora de bienestar humano. Las condiciones de su producción que, al mismo tiempo que le dotan de cierta autonomía para la producción de saberes congruentes con la realidad, deben ser, además, ubicadas en el contexto social más amplio que es el que puede dar sentido sobre los usos del conocimiento ahí producido. Pero sin dejar de insistir en que ese saber debe ser congruente con la realidad que intenta estudiar.

Las condiciones para la producción científica exigen una mayor reflexividad, una vigilancia sobre los procesos de construcción del saber para minimizar los efectos de los sesgos cognitivos que pueden darse tanto a nivel individual (biografía) como a nivel social (historia cultural). Para ello será necesario mostrar la imagen deformada y simplificada que ha sufrido la práctica científica y descubrir en qué medida esa desfiguración imposibilita un acercamiento crítico a ella.

Además, deberá pensarse en dos aspectos centrales de la investigación científica que deben ser claramente diferenciados: el momento de la producción de saberes (que exige hacer conscientes los sesgos para generar aproximaciones más precisas, un compromiso de rigor y congruencia con la realidad, que no implica que lo económico, político y cultural no estén presentes en él) y un momento de uso del saber científico que precisa explicitar los valores en los que se inscribe la práctica científica. El primer momento corresponde al cómo suceden ciertas cosas, un nivel descriptivo del funcionamiento del mundo, mientras que el segundo corresponde a la dimensión axiológica que ofrece alternativas para intervenir sobre la realidad con la finalidad de hacerla deseable en función de los sistemas de valores compartidos socialmente.

Ciencia idealizada, ciencia como verdad definitiva, ciencia irreal

Para pensar el lugar de la investigación cualitativa en el panorama actual de la investigación en ciencias humanas será necesario pensar en las diversas nociones de ciencias que aún en la actualidad disputan el protagonismo. Quizá tal situación es más común cuando se trata específicamente de la psicología dado que en ella

convergen paradigmas tan distantes (que dan a veces la apariencia de irreconciliables) como la psicología experimental (cercana a las neurociencias), la psicología humanista (en corrientes diversas como la gestáltica, logoterapéutica o rogeriana), la psicología psicodinámica (con variantes como la kleiniana o lacaniana), la psicología sistémica, la psicología social, por enlistar sólo las más abordadas en los programas de estudio. En estas distintas corrientes psicológicas se vislumbran distintas concepciones de la ciencia por un lado y del ser humano como objeto de estudio por el otro. Se parte en cada caso de una epistemología y de una antropología psicológica particular.

Para iniciar con la discusión sobre la idea de ciencia se recuerda a Elias (1994) quién critica la forma en que se aborda tradicionalmente el tema del lugar de la ciencia en la sociedad, el cual surge de un planteamiento incongruente con la realidad de su producción. En ciertos contextos, para ciertos sectores, la ciencia suele presentarse como la única forma legítima de conocimiento válido. Desde la perspectiva elisiana, esta forma de concebir a la ciencia impide ver lo mucho que ésta le debe a los conocimientos previos acumulados que fueron precisamente los que posibilitaron su surgimiento. La ciencia no surgió como una novedad absoluta sino como producto de un proceso histórico. Estas ideas coincidirían con las reflexiones de Braunstein (1982) sobre el lugar de la tradición en el proceso de construcción del conocimiento científico en donde insiste en que, por ejemplo, la astronomía copernicana fue posible por los desarrollos previos en matemáticas, geometría y astronomía medieval desde los que Copérnico desarrolló su propio modelo.

También Bachelard (1993) concibe la producción científica como ruptura con la tradición, sin dejar de ser en ciertos aspectos su continuación. Nunca se inicia joven la práctica científica, sino con la edad de los prejuicios. Esta consideración de la ciencia y sus sujetos como históricos ha recibido resistencia constante desde ciertos sectores de las comunidades científicas que intentan convencer de que la ciencia es un saber objetivo entendiendo esto como "purificado" de la subjetividad.

Pero la objetividad (en ese sentido) es imposible, pues la ciencia es producida por sujetos poseedores de subjetividad, núcleo integrador y creativo de gran complejidad (González-Rey, 2006), que consiste en más que sólo procesos cognitivos, lo cual no implica que no se pueda conocer el mundo que se habita, o que la realidad acepte cualquier interpretación (como se verá más adelante).

Se tienen ejemplos en la historia de la ciencia que ilustran el papel de la subjetividad en la producción de conocimientos científicos. Es decir, que en el hacer ciencia participan múltiples dimensiones del ser humano más alla de los proceso cognitivos o meta-cognitivos. Por ejemplo, Holton (1998) realiza una revisión del desarrollo histórico de la ciencia y destaca la importancia de la creatividad y la imaginación en la práctica científica que rompe con la imagen estereotipada del científico de laboratorio, que acata acríticamente

procedimientos mecánicos para obtener datos que serán evaluados desde una racionalidad libre de subjetividad.

Son famosos los experimentos imaginarios de Einstein que eran punto de partida de sus ideas para después trabajar en el desarrollo de las ecuaciones (Holton, 1998). El demonio de Maxwell sirvió a su creador para pensar la segunda ley de la termodinámica (Viau & Moro, 2010), mientras que una imagen onírica permitió a Kekulé resolver el problema de la estructura de la formula del benceno (Brenot, 2000).

La palabra objetividad es entonces engañosa, pues se instala en una contradicción, la de esperar que el sujeto que conoce deje de ser sujeto para un acercamiento exacto, completo y definitivo a la realidad estudiada. Hasta aquí se trataría sólo de una parte del error. Habría, además, que considerar que ese sujeto no existe de forma aislada, sino que pertenece a un contexto socio histórico específico.

Mención especial deben tener las ciencias humanas y sociales que, según Jesús Ibáñez (1991), en su afán de legitimarse como ciencias imitaron una metodología (y una epistemología) científica de las ciencias exactas (específicamente de la física) que ya estaba siendo sustituida por paradigmas más complejos (que consideraban al sujeto observador) como la relatividad y la física cuántica. El modelo de la "psicología científica", psicología positivista encarnada sobre todo por el conductismo, era un modelo caduco al momento de su adquisición.

También George Devereux (2008) insiste en que tal objetividad es una ilusión (y más aún en las ciencias humanas), pues el observador tiene un efecto sobre aquellos a quienes investiga. En una aplicación de encuestas o una entrevista, las características específicas del sujeto investigador movilizan una serie de asociaciones en el sujeto investigado. No es posible conocer al sujeto en sí, sino en la interacción con quien le estudia. Para este autor habría que superar esa falsa objetividad para alcanzar una objetividad verdadera que entendía el proceso de construcción científica como una relación entre sujeto y objeto y para ello recuperó los avances en investigaciones científicas tanto naturales como humanas, rescatando las nociones de transferencia y contratransferencia psicoanalíticas pero orientándolas hacia una reflexión epistemológica.

Además, tales encuentros de investigación, son algo distinto a una recolección y registro de datos. Como lo expone González-Rey (2006), la pregunta realizada a un sujeto durante una entrevista no es una técnica que necesariamente extrae "algo", "un sentido" que existía en el sujeto estudiado antes de su participación en la investigación, sino que esa pregunta puede ser generadora de nuevos sentidos, por ejemplo, al plantear un tema que la persona no había tenido oportunidad de pensar previamente. De ahí que más que hablar de recolección y registro de datos, se trataría de procesos de producción de sentido.

De ello se desprende que criterios de calidad como el de confiabilidad pierden parte de su pertinencia si se considera no solo que los seres humanos devienen otros con el transitar de su vida, sino que por el acto mismo de entrevistar a alguien o de hacerlo partícipe en un grupo de discusión se constituye un espacio que le permite repensar sus significaciones del mundo y que en los días subsiguientes a tales encuentros podrían verse transformados de tal forma que ante un nuevo encuentro, la persona habría modificado significativamente su punto de vista.

Esto no implica que la investigación no haya permitido la construcción de un conocimiento en torno al tema estudiado, pero sí que en las ciencias humanas, tratándose de un objeto de estudio que se distingue por la posesión de autoconciencia, memoria e intencionalidad, un objeto de estudio que permanentemente (en diversos grados, a distintos ritmos) se transforma, requiere de quien investiga una vigilancia constante que le evite caer en las seducciones del reduccionismo, esas conclusiones categóricas que sustituyen la complejidad de las experiencias humanas por meras caricaturas, acción que permite contener la ansiedad al precio de la renuncia a un saber profundo de la realidad estudiada.

Por lo anterior, este texto se adhiere a la propuesta de Elias (1994) de sustituir el término "objetividad" cuyas connotaciones positivistas son difíciles de ignorar, y optar por la expresión «conocimientos congruentes con la realidad». Se abandona la objetividad sin renunciar a la posibilidad de la ciencia, a la construcción de un saber riguroso. Se re-significa la noción de ciencia, de sus fines y métodos.

Porque además del reduccionismo del objeto de estudio, la misma práctica científica sufre un proceso análogo de caricaturización: la ciencia representada por la imagen de una persona en un laboratorio que realiza experimentos sin que sus emociones, deseos o prejuicios estén implicados, y que a través de esta práctica dirigida por una racionalidad inmaculada descubre las leyes ocultas del mundo natural. Si bien la mayoría de las experiencias concretas de los miembros de las comunidades científicas no se corresponden con la imagen antes referida, lo que se expone u omite en los documentos producidos por las y los científicos no deja de estar influida por ella.

La ciencia así retratada, simplificada, abstraída de un contexto complejo, lleva al olvido del hecho de que los conocimientos científicos son construidos, que los llamados problemas de investigación no son "cosas" ya existentes sino el resultado de procesos de problematización (Rodríguez-Zoya & Rodríguez-Zoya, 2019). Escribía Sartori (2012) que habría que tener cuidado con la idea de que una imagen vale más que mil palabras, pues una instantánea petrifica un momento de un proceso, conserva una representación inmóvil de una sucesión de acontecimientos por lo que excluye más de lo que capta. Una concepción de ciencia derivada de semejante caricatura olvida su propia historicidad, y no aquella a veces imperceptible transcurrida a lo largo de siglos sino la de unos pocos años atrás. Se olvidan elementos del día a día, prácticas investigativas

cotidianas que no se parecen en nada a la imagen idealizada y distorsionada con que se construyen los informes científicos.

Cuando se exige de los científicos esta supuesta objetividad -simplificación tal de la realidad que no se corresponde con las prácticas científicas efectivamente acaecidas- se termina deformando tanto en la comunicación del trabajo realizado como en la misma autopercepción de éste, tal como lo expone Bourdieu (2001) en su abordaje de la reflexividad en la práctica científica. Este autor hace referencia a un texto de Gilbert y Murray en el que se presentan algunos ejemplos paródicos sobre el discurso científico pensados por los miembros de la comunidad científica. Una serie de reglas (implícitas) sobre lo que se debe y no de debe decir al publicar los resultados de una investigación tal como a continuación se presenta:

Lo que se escribe…	Lo que se piensa
Sabemos desde hace tiempo…	No me he tomado la molestia de buscar la referencia.
Aunque todavía no sea posible ofrecer unas respuestas definitivas a esas preguntas…	El experimento no ha funcionado, pero he pensado que, por lo menos, podría aprovecharlo para una publicación.
Han sido elegidas tres de las muestras para un estudio detallado…	Los resultados de las otras carecían de todo sentido y han sido ignorados.
Dañado accidentalmente durante el montaje…	Se cayó al suelo.
De gran importancia teórica y práctica…	Interesante para mí.
Sugerimos que… Sabemos que… Parece…	Creo.
Se cree generalmente que	También lo piensan otros. (p. 37)

Esas diferencias entre las prácticas científicas y la manera de describirlas muestran que esa objetividad no es tal, o que debe ser redefinida o, siguiendo a Elías, que es posible buscar otras expresiones para distanciarse de las connotaciones negativas de la palabra a causa del objetivismo, pero el caso es que muchas de esas ideas estereotipadas de la producción científica no se

corresponden con las prácticas reales, no son congruentes con lo efectivamente ocurrido en los procesos de investigación a los que pretenden hacer referencia.

Ciencia real

Por lo anterior resulta necesario desmitificar a la ciencia. Uno de los primeros pasos consistirá en romper con la tendencia a creer que el conocimiento científico es un sinónimo de validez y precisión de verdad que ningún otro conocimiento posee. Con ello se tiende a menospreciar el conocimiento pre-científico y otras formas de producir saber en el mundo contemporáneo que no pertenecen al campo científico, pero que han alcanzado (por otras vías) saberes congruentes con la realidad circundante, pues de esa congruencia depende la supervivencia de las personas o, al menos, su relación eficaz con su mundo (Elias, 1994).

Además, la imagen del científico aislado que descubre con su sólo esfuerzo las leyes del cosmos, tampoco da cuenta de las verdaderas prácticas científicas que se desarrollan en comunidad. La ciencia es una práctica humana que sólo puede efectuarse si se consideran las características del sistema social en el que surge.

A lo anterior se suma una idealización del ser humano como ser pensante que se relaciona con el mundo a partir solamente de criterios de orden racional. Dicha racionalidad se encuentra entrelazada al dualismo (alma-cuerpo, mente-materia) que imagina una capacidad de razón independiente de las condiciones concretas (biológicas o socio históricas) en las que el sujeto habita y que sostienen sus experiencias. Tanto Elias (1994) desde la sociología como Kandel (2019) desde la biología consideran necesario superar esta ficción para generar un acercamiento integral al ser humano.

Se tiene entonces que las causas que obstaculizan la construcción de saberes congruentes con la realidad en el campo científico procederían tanto de limitaciones del orden individual como del social, haciendo la aclaración de que tal división se da con fines expositivos, pero considerando que lo individual y lo social establecen lazos complejos y no es posible hablar de lo absolutamente individual ni de lo absolutamente social.

Al referirnos a limitaciones individuales debemos considerar las de orden biológico. Los procesos cognitivos no son independientes de la materia que los posibilita, es decir, la organización del cerebro. Los procesos que en él se dan se caracterizan por cierto automatismo, por tanto, ajenos a la voluntad consciente (Kandel, 2007). Hay un límite del conocimiento fundado en las capacidades perceptivas y los procesos de tratamiento de información por esos medios. Los estudios cognitivos muestran ciertas constantes que suceden a los seres humanos en general y de las que no están libres los sujetos que producen ciencia.

En este punto es posible destacar los aportes sobre sesgos cognitivos que forman parte de los procesos de construcción de conocimientos y de los cuáles los científicos no estarían exentos. Uno de ellos sería el sesgo de confirmación,

en el cual, de manera inconsciente, se prestaría atención a aquella información que confirma las propias ideas, ignorando, además, aquella que las contradice, coincidiendo en esto con las reflexiones realizadas por Morin (1994) en torno a la complejidad.

En esta misma línea podemos ubicar los aportes de Kahneman (2003) sobre los juicios intuitivos, o las reflexiones sobre la transducción peirciana de Sebeok y Umiker-Sebeok (1987). En ambos se considera que el proceso de pensamiento va más alla del cumplimiento de reglas lógicas para recurrir a capacidades humanas como la imaginación y la intuición.

Además, existe un límite dado por los saberes previos de manera que habrá una tendencia a reducir las problemáticas a resolver simplificándolas para hacerlas más accesibles, pero tal proceso se da de forma automática, esto es, inconsciente. En su abordaje ya consideran factores como la motivación y el papel que juega el contexto para la interpretación de las problemáticas.

Y lo anterior se debe a que el saber implica una relación con el mundo en que se vive. Sólo en las abstracciones del pensamiento la construcción de conocimientos está separada de su relación con el entorno. Si fuese necesario comprender de manera completa el mundo antes de actuar en él, la humanidad estaría inhabilitada para la acción.

Las asunciones serían otro fenómeno de la cognición inevitable y limitante de los alcances en la construcción de nuevos saberes. No es posible que un sujeto que se integra a un determinado campo científico pueda poner en duda todas las premisas en las que se funda determinada disciplina. Al contrario, asimilará las creencias básicas y las formas de aproximación más comunes de acuerdo con el paradigma hegemónico.

Sea que tales sesgos se justifiquen por una economía del menor esfuerzo y que tengan sus raíces en el funcionamiento automático del cerebro o que estén asociadas a las historias de vida, a las habilidades desarrolladas o a los recursos conceptuales con los que se cuenta, lo cierto es que se puede mejorar el pensamiento si se mantiene una actitud vigilante que permita evitar hasta cierto grado su interferencia en las conclusiones a partir de una actitud reflexiva.

Es cierto que son procesos automáticos para interpretar la realidad, pero una cualidad del campo científico es que de forma explícita solicita a sus integrantes la revisión de sus conclusiones, así como las de los demás. Dado que un informe científico será revisado de forma minuciosa por otros miembros de la comunidad requiere un mayor esfuerzo en la evaluación previa a su presentación pública. Esta forma de construcción de saber difiere de la caracterizada por la urgencia de dar solución a los problemas de la cotidianidad.

Pero además de las ya mencionadas interferencias de orden individual, habría que considerar aquellas de orden social, que no corresponden con las reglas que de forma explícita enuncian los científicos para dar una justificación de su trabajo, pero que, a partir de un análisis más riguroso, influyen en la dirección de las investigaciones, su fortalecimiento o desaparición.

Bourdieu (2001) ofrece uno de los cuerpos conceptuales más completos para analizar lo que ocurre en la práctica científica a partir de la construcción y aplicación de nociones como campo, capital económico, cultural, social o científico. Por ejemplo, se tiene suficiente información para suponer con un alto grado de confianza que la posición que ocupa una persona dentro del campo científico, el capital que posee (en términos de Elias se trataría de prestigio) determina los procesos que se dan en dicho campo. Existen algunos sujetos a los que se escucha más, de los que se espera indiquen los cursos que deben seguir las investigaciones, que inauguran nuevas vías de investigación, que ponen en circulación los temas de relevancia para la comunidad científica y esto sucede así por ser quienes son, herederos de un monto de capital científico en un campo social determinado.

Acercamientos desde otros enfoques teóricos coinciden con esta observación. La ciencia no es ajena a luchas de poder, a intereses políticos, a sistemas de creencias ajenos al campo científico. Moya-Cantero (2000), por ejemplo, refiriéndose a la investigación en física que buscaba evidencia empírica que confirmara cierta teoría sobre la evolución del universo escribía:

> sabemos que el logro original y personal ha sido sustituido por el trabajo disciplinado en equipo; los grupos científicos se han hecho impersonales, pero depositarios de múltiples intereses; entre otros, el deseo institucional de sobrevivir "a cualquier precio". La necesidad de ver financiados y publicados determinados programas de investigación ha configurado toda una liturgia en la que los expertos que tienen "visibilidad" académica y política resultan piezas claves. El clientelismo y, en el mejor de los casos, la sintonía con el paradigma establecido, se han convertido, sobre todo en nuestro siglo, en un auténtico modus vivendi del científico. (p. 181)

De ahí que para aquellas personas dedicadas a la práctica científica pueda llegar a ser tan importante mantener la imagen del científico objetivo independientemente de que puedan tener algún grado de conciencia sobre la incongruencia de tal imagen con su práctica científica real.

Hessen (1985) realiza un clarificador análisis sobre las raíces económicas en la mecánica de Newton. En las primeras páginas insiste en la importancia de cuestionar la idea romantizada del científico como un ser humano cuyo único interés es la adquisición de conocimientos sobre el funcionamiento del mundo. De forma minuciosa presenta las condiciones económicas y sociales que conformaban a la sociedad en la que Newton se desenvolvía. Cada tema abstracto en el que el afamado científico se interesó, estaba directamente relacionado con ciertos problemas enfrentados durante el periodo conocido como capitalismo mercantilista. Dado que las vías más eficaces para transportar grandes cantidades de mercancías no eran las terrestres (demasiado accidentadas, lo que implicaba un mayor esfuerzo y una menor eficacia), sino los ríos navegables que conectaban puntos distantes de Europa, se volvió fundamental el conocimiento sobre la subida y bajada de las mareas (que ya desde la antigüedad se sabía estaban

asociadas a las fases de la luna). O bien, el interés dedicado al estudio de la mecánica de los fluidos que se vinculaba con dos problemas urgentes asociados a la extracción minera en las colonias americanas: la consistente en la ventilación adecuada de las minas cuando se llegaba a cierta profundidad, y el bombeo de agua proveniente de ríos subterráneos que obstaculizaban el avance de la extracción por lo que se requería que dicha agua fuera drenada de la zona trabajada.

Lo anterior no implica que por estas influencias del contexto social el conocimiento generado no fuera congruente con la realidad, pues buscar de forma premeditada la solución de un problema específico permite una concentración en ciertos detalles que sin tal necesidad quizá habrían pasado desapercibidos. Es decir, nuevas acciones, nuevas formas de habitar el mundo posibilitan nuevas conceptualizaciones de él.

Harari (2014) hacía referencia al hecho de que durante mucho tiempo una observación cotidiana realizada por incontable número de personas, por ejemplo el de una tapa de cacerola en movimiento al momento de hervir el agua en su interior, no era digna de la atención de los científicos hasta que dicho fenómeno se convirtió en el principio de funcionamiento de la máquina de vapor. El reconocimiento de este hecho inició la construcción de un aparato conceptual y principios explicativos para una aproximación más precisa, por ejemplo, el surgimiento del tema científico de los procesos de transformación de la energía.

Lo que se pretende decir, entonces, es que no por ser inevitable la presencia de las dimensiones política, económica, cultural o social, esto deslegitima los saberes producidos en el campo científico, no se asume aquí la insostenible afirmación de que todo saber es contingente a la historia. Pues la motivación a la investigación del mundo tiene su origen en condiciones que hacen urgente la exploración de ciertos aspectos de la realidad para resolver problemas concretos.

Otro ejemplo que podría ilustrar esta idea lo ofrece el ensayo realizado por Porter (2014) quien explora el proceso por el cual una nueva forma de investigación científica en salud se forjaba no en su espacio tradicional (la práctica clínica), sino financiada por las compañías que ofrecían seguros de vida con la finalidad de facilitar la elegibilidad de sus clientes, y que para ello aplicaron por primera vez criterios estadísticos para correlacionar ciertos estilos de vida con índices de morbilidad o mortandad prematura. Tales incursiones de las compañías de seguros en el ámbito de la salud no tenían por intención su cuidado, como lo que podría decir para su justificación la investigación médica, sino la optimización de las utilidades de la empresa. Pero el conocimiento producido para tales fines, al ser congruente con la realidad (y no podía ser de otra forma pues un conocimiento incongruente no habría servido para el cumplimiento de los objetivos), hizo una contribución importante para el avance de las ciencias de la salud en general.

Por tanto, no existe ciencia que no esté atravesada por valores lo que no implica que ésta deba intentar demostrar o construir una imagen de la realidad

acorde a los propios deseos o sistemas de creencias. De lo que se trata es de que, independientemente de tales influencias, el campo científico tenga cierto grado de autonomía que le permita mejores acercamientos a la realidad.

Es necesaria una actitud de alerta ante posibles sesgos, autoengaños, distorsiones, prejuicios o resistencias comunes al pensamiento humano. Potencializar la producción de saberes congruentes con la realidad que se habita exige reflexividad sobre ese mismo proceso del conocer.

Uso de los saberes (lo ético / lo político)

El sentido de las acciones solo puede ser comprendido en contexto. El conocimiento sobre el funcionamiento de las cosas es insuficiente si queda descontextualizado. Un niño bien podría saber (con gran precisión) como quitarle el seguro a una granada y con ello activarla y eso no significa que ese saber del niño implique que deba quitar dicho seguro. Cuando la especialización lleva a ver solo una parte minúscula del todo, es cuando muchas consecuencias que podrían haber sido previstas quedan fuera del alcance de quien conoce y hace uso de ese conocimiento. Como en el caso del mito de robo del fuego narrado en el Protágoras de Platón, la "vista corta" de Epimeteo tiene consecuencias lamentables, pero la mirada amplia de Prometeo puede compensarlo.

En el mito antes referido, el ser humano queda sin atributos para poder sobrevivir. Ni garras, ni colmillos, ni alas, ni aletas, ni caparazón, ni púas o camuflaje, ni veneno ni repugnante olor para ahuyentar a los depredadores. No es veloz, ni fuerte, ni capaz de volar. En esa condición Prometeo ve imposible su supervivencia por lo que ejecuta el robo de dos dones divinos: el fuego de Hefestos (correspondiente a la capacidad técnica), y el fuego de Atenea (la inteligencia estratégica).

Con la especialización se corre el riesgo de terminar en un acto compulsivo sin significado (pues lo significativo se constituye en contexto) y se vuelve una acción sin utilidad alguna, incluso destructiva, como un cáncer. El crecimiento desmedido no considera la totalidad del sistema, ha roto con el contexto. El crecimiento no significa necesariamente desarrollo, sino que puede ser expresión de desequilibrio y tener por consecuencia la destrucción del sistema.

Con la súper especialización un individuo puede saber mucho sobre la estructura del dedo gordo del pie sin saber mucho sobre el ser humano en general. De ahí que sólo saber sobre cierto tipo de procesos cognitivos es insuficiente cuando se trata de comprender fenómenos más amplios como la toma de decisiones. Si se piensa en las acciones humanas sólo desde los criterios de la razón instrumental es muy posible que las predicciones sean poco precisas. Si algo se puso en duda a partir de pensadores como Marx, Nietzsche y Freud, fue justamente que las acciones humanas fueran comprensibles recurriendo únicamente a tales criterios, lo que no significa que consideraran imposible la comprensión si se recurría a perspectivas más amplias.

Por tanto, más que hablar de una Racionalidad, se debe considerar la existencia de múltiples racionalidades. No todas se corresponden con la utilitarista occidental promovida por el capitalismo. Existen otras razones (otras medidas) que, si bien aparecen como irracionales desde el punto de vista hegemónico, responden a otros sistemas de valores, a otros deseos.

Un ejemplo cultural que ilustra esas otras racionalidades son las descripciones de los múltiples usos de las vacas en las zonas rurales de la India que son de tal importancia para la subsistencia de los sectores más pobres, que la prohibición de matarlas, siendo desde la perspectiva de los ganaderos occidentales desperdicio e improductividad, resulta altamente beneficioso para aquellos que deciden mantener a sus vacas con vida (Harris, 2011). Otro ejemplo desde los complejos procesos subjetivos lo ofrecerían los estudios psicoanalíticos que muestran desde sus orígenes como los síntomas psicopatológicos a pesar de su aparente irracionalidad cumplen un objetivo razonable de la forma más económica posible. Los casos anteriores tratan sobre formas de resolver problemas prácticos recurriendo a un conjunto de saberes que rebasan el campo de la ciencia o de las lógicas utilitaristas.

Lo que tendría que considerarse es que las racionalidades son múltiples, pues dependen del contexto, y que, por tanto, no existe un único criterio para decidir sobre las acciones. Es importante hacer notar la importancia de la retroalimentación mutua entre el conocer y el actuar. Los juicios intuitivos o las heurísticas son automáticos en la medida en que la existencia de los seres humanos les coloca en situaciones que exigen acciones de su parte para las que no se tiene mucho tiempo de reflexión previa, pero, al mismo tiempo, el pensar y repensar, el evaluar los propios juicios puede hacer las acciones humanas más efectivas.

Aquí vale la pena aclarar que al hablar de racionalidades múltiples no se hace referencia a la idea sostenida por cierto posmodernismo extremo que hablara de muchas realidades, sino de maneras múltiples de acercarnos a esa totalidad concreta a la que se refiere Kosik (1965).

Como se mencionaba en líneas anteriores, entre conocer y actuar se establece una relación dialéctica. No se trata de dos momentos siempre separados, sino de un constante ir y venir entre saberes y prácticas. A veces el actuar se vuelve el analizador de la realidad, visibiliza lo que antes no era perceptible. En otras ocasiones es el conocer previo el que define la elegibilidad de los caminos posibles de acción.

El saber puede servir al hacer, pero también hay ocasiones en que el hacer sin saber abre nuevos campos de inteligibilidad. Es en esta dinámica entre saber y hacer que se vuelve fundamental la reflexión sobre el uso ético de los saberes. Saber cómo funciona algo no dice nada sobre el uso más conveniente de dicho conocimiento. En el ámbito de la producción científica hay dos compromisos:

1. Al interior: será el compromiso con el rigor en el estudio científico para generar conocimientos lo más aproximados a la realidad como sea posible teniendo en consideración los avances en ciencias que permitan superar algunos sesgos inevitables en todo proceso de construcción de conocimiento.
2. Al exterior: la ciencia debe reconocer las múltiples dimensiones (económica, política, social y cultural) en que se encuentra inscrita para pensar en las mejores formas de aplicar los saberes generados tratando de beneficiar a los diversos sectores sociales en el marco de las democracias modernas y el respeto a los derechos humanos universales.

Las teorías como mapas para la aproximación al territorio

De la confusión entre mapa y territorio antes referida es posible repensar la relación que se establece con los conceptos. En muchas ocasiones las tensiones y contradicciones no se encuentran en la realidad sino en las representaciones que se construyen para su comprensión. Lo contradicho es lo que se dice contra algo. Lo dicho implica un sujeto que enuncia. Las contradicciones derivan de la capacidad enunciativa. Son las representaciones del mundo las que entran en choque irreconciliable.

Umberto Eco (1999) reflexiona en torno al problema de las clasificaciones y las reclasificaciones. Pensando el caso del ornitorrinco recuerda que al recibirse en Europa las primeras descripciones de este animal los naturalistas no sabían que pensar. Cuando les fue enviado el primer ejemplar de ornitorrinco disecado sospecharon de un fraude como otros tantos ocurridos en el pasado. Porque ¿qué pensar de este animal que exhibía características de mamífero y de ave?, con pico pero también con dientes, pelo en vez de plumas, que nacía de huevo pero que alimentaba a sus crías con leche.

Pero lo cierto es que no podría decirse que el ornitorrinco fuera un animal contradictorio. Era lo que era y las contradicciones se daban más bien en el nivel del lenguaje. Eran las nociones de «vivíparo» y «ovíparo» las que resultaban contradictorias. El error común ante tales situaciones es concluir (erróneamente) que hay una realidad contradictoria cuando el problema se encuentra en el nivel de las representaciones. Es común esta confusión entre el mapa y el territorio, entre el signo y su referente.

Lo anterior es parecido a lo planteado por la ontología dimensional desarrollada por el análisis existencial, en donde la primera ley dice que sacar un objeto (tridimensional) de su dimensión y proyectarlo en dimensiones inferiores a la suya (dos dimensiones), da como resultado imágenes que aparentemente son contradictorias, cuando son más bien complementarias. Relacionándolo con el ejemplo del ornitorrinco, éste último no sólo puede ser visto como vivíparo u ovíparo, sino que su realidad concreta integraba ambos conjuntos de cualidades. El ornitorrinco no es contradictorio, sino que lo son las nociones con las que se pretendía aproximarse a él.

La subjetividad y la historicidad

En el siglo XIX surgen una serie de discusiones en torno a las características que habrían de tener las ciencias humanas para ser reconocidas con ese carácter de cientificidad. El experimentalismo y la matematización se mostraban claramente insuficientes. Psicólogos como Wilhelm Wundt o William James que son recordados en los cursos de psicología por ser fundadores de laboratorios que marcarían los orígenes científicos de esta disciplina, el primero en Alemania y el segundo, unos años después, en los Estados Unidos, tenían una noción de la psicología mucho más compleja que la imagen que se impuso con el auge del behaviorismo unas décadas después.

En el caso de Wundt, además de su método introspectivo, consciente de la dimensión histórica del ser humano, propuso que la investigación psicológica recurriera al estudio de las religiones, los mitos, el folclore, las artes y las festividades para comprender de manera más plena el alma humana. James, por su parte, realiza sus famosos estudios sobre la experiencia religiosa y sus aportes siguen siendo retomados por la psicología anglosajona principalmente humanista y cognitiva.

Ernst Cassirer (1993) plantea el desarrollo de las ciencias en tres momentos: las ciencias exactas durante los siglos XVI y XVII, las ciencias biológicas durante el siglo XVIII y las ciencias históricas durante el siglo XIX. Es justamente en este siglo en el que la psicología surge como ciencia independiente en un contexto de tensión entre el positivismo comtiano y las críticas a éste por parte de intelectuales como Dilthey, uno de los representantes del historicismo.

El historicismo constituye un momento de ruptura con respecto a las perspectivas que, como el positivismo o el idealismo hegeliano, pretenden descubrir una única línea de desenvolvimiento de las sociedades humanas, un rechazo al universalismo ilustrado. Se perciben en él vestigios del romanticismo (con su exaltación de lo singular) en esta corriente de pensamiento.

Es Dilthey (1990) uno de los pensadores que se abren paso en esta dirección para quien la vida (en sus condiciones singulares) es la que da origen a nuestras ideas del mundo y los límites de éstas. En su Teoría de las concepciones del mundo escribe que:

> Las ideas del mundo se desarrollan en distintas condiciones. El clima, las razas, las naciones determinadas por la historia y la formación de los Estados, las delimitaciones, condicionadas temporalmente, según las épocas y las edades en que las naciones cooperan, se enlazan con las condiciones especiales que influyen en el origen de la multiplicidad de las visiones del mundo. (p. 47)

Considera entonces, una combinación compleja del entorno natural y el histórico colocándose en una posición muy alejada de aquellas que, influidas por siglos de platonismo, pretendían vislumbrar el desenvolvimiento futuro de las sociedades

o determinar la fase de desarrollo en que las sociedades humanas se encontraban en relación con un modelo metafísico y podemos poner como ejemplo ilustrativo de esta idea la propuesta de Comte sobre los estadios teológico, metafísico o positivo, o la analogía de la cultura como un árbol en las reflexiones antropológicas, la idea de una vía única de desenvolvimiento por el que todas las culturas tendrían que transitar necesariamente, idea que sería criticada duramente por Boas y sus discípulos (Kluckhohn, 1977).

Para Dilthey, a través del estudio de la historia humana descubrimos que toda época posee una visión del mundo a través de la cual se relaciona con éste. Y esta misma idea aplica para la visión historicista del cosmos habitado. Existe un horizonte para nuestra mirada del mundo, es el horizonte histórico. No es posible adquirir un conocimiento trascendente a la visión del mundo de la propia época, ir más allá de nuestro tiempo. Lo anterior implica entonces, según Dilthey (1990) que:

> La investigación [histórica] tiene que mantener, por tanto, frente a sus resultados, permanentemente abierta, toda posibilidad de perfeccionamiento. Toda exposición es sólo provisional. Nunca es más que un instrumento para la visión histórica más profunda. (p. 48)

Un descubrimiento fundamental en la obra de Dilthey es el hecho de que nuestra comprensión del mundo surge siempre desde una situación concreta, una circunstancia (Ortega y Gasset dice "Soy yo y mi circunstancia"), una perspectiva determinada, una biografía, y que no es posible aprehender la realidad sino desde un lugar que será al mismo tiempo único y relativamente compartido; pues si no idéntico, al menos será semejante al de aquellos con quienes se tiene cercanía, con quienes se comparte un tiempo y un lugar. La mirada no puede ser atópica o acrónica. La vida humana implica un dónde y un cuándo y, por tanto, el conocimiento es siempre situado.

Gaos (1987) continúa con la problemática abordada por Dilthey, la de la especificidad del objeto de estudio de las ciencias del espíritu o humanas, en oposición a las ciencias de la naturaleza. Y entonces se pregunta "¿Cómo sabemos efectivamente de las cosas humanas? Sabemos de ellas históricamente. En este saber histórico debemos hacer entrar, no sólo el que tenemos de las cosas pasadas, sino la experiencia de nuestras propias cosas. Nuestras cosas están, nosotros mismos estamos insertos en la historia" (p. 37).

La noción que sirvió de punto de partida al presente texto, la de la realidad concreta, constituye una categoría rectora en las investigaciones de la realidad natural y humana en general. Al ser Kosik un pensador formado en el materialismo histórico dialéctico, su teorización consideraba la historicidad de los procesos humanos, pero sin darles especial énfasis en su análisis. Pero en las prácticas investigativas en ciencias humanas (la psicología social entre ellas), la dimensión histórica no debe perderse de vista.

La recurrencia insistente a la analogía del mapa y el territorio podría llevar a pensar en la totalidad como algo estático más que como proceso. Por ello en este punto se recupera esa noción de historicidad que lleva a pensar en el relato como descripción de una sucesión de acontecimientos, como el proceso de transformación de las cosas del mundo incluidos los seres humanos, en donde emergen nuevas formas de habitarlo. A lo anterior se suma la conciencia histórica como un atributo propio de la humanidad. Esa conciencia que se expresa como memorias de lo pasado que configuran los proyectos hacia el futuro.

Subjetividad como noción integradora de lo individual y lo social

Escribe Morin (1994) que el individuo está en el mundo social y el mundo social está al interior del individuo. Aquí la idea de interioridad tiene dos sentidos. Pero en ambos se va más alla de la espacialidad de la física. El mundo social, más que consistir en un conjunto de individuos que físicamente se localizan en un espacio concreto, es una red de vínculos que conforman una territorialidad que no es la propia de la geografía.

Una comunidad puede estar dispersa por territorios diversos y aun así mantener su forma, su identidad. La pertenencia de un sujeto a un grupo social no está determinada por la cercanía en el espacio físico sino por su vinculación simbólica. En cada sujeto la pertenencia es a un complejo de grupos, instituciones, organizaciones o comunidades, y la cualidad de vínculo, su fuerza o sentido, varían de acuerdo con la situación histórica-social y biográfica de quien se trate.

Heller (1978) describe ese espectro de pertenencias a grupos diversos, pertenencias no definitivas sino móviles, un espectro en movimiento en el que ciertas formas insisten y otras se desvanecen para no volver a aparecer.

Este pensar la forma y su transformación es fundamental en la psicología social dado que esa capacidad de abstraer de la realidad propia del lenguaje es lo que lleva a la generación de multiplicidad de imágenes del ser humano que resultan contradictorias. Ese descontextualizar para re-contextualizar desde la mirada conductista, psicoanalítica, sistémica, humanista o psicosocial. En analogía con el ejemplo dado por Eco (1999) sobre el ornitorrinco, el ser humano en su realidad concreta siempre es más de lo que las representaciones de él hacen las diversas corrientes psicológicas.

Recuerda lo anterior el primer principio de la ontología dimensional, el que dos objetos vistos desde distintas perspectivas, al ser comparados, parecen dos objetos distintos, y esto lleva a asumir que uno de ellos es verdadero mientras que el otro no. Inicia la disputa por la posesión de la verdad.

La psicología no sería el estudio del ser humano aislado sino del ser-humano-histórico-social (Wertsch, 1988) siguiendo a la psicología soviética, o al ser-humano-en-relación (Pichon-Rivière, 1971), recordando las teorizaciones de la escuela de psicología social argentina.

A una carta enviada por Karl Abraham a Freud en la que el primero expresa su entusiasmo sobre los aportes que la teoría psicoanalítica podría dar a la reflexión creciente en torno a la noción de personalidad, Freud responde que dicho concepto no merece tal consideración pues pertenece a una psicología de las superficies (Saal, 1982). Años más tarde Lacan (2011) insistirá sobre el malentendido persistente en relación con la noción freudiana de inconsciente que se distinguía de otras nociones homónimas, pero con otros sentidos. El inconsciente descubierto en la práctica analítica no era lo no-consciente, lo automático o instintivo, sino lo que determinaba la conciencia. Y es justamente esa forma de definir al inconsciente lo que posibilita el diálogo fecundo de esta noción con las teorías antropológicas a través de las cuales seguidores y detractores produjeron nuevas teorizaciones sobre las relaciones entre los individuos y las colectividades.

Incluso hubo un sector del psicoanálisis que experimentó (y generó polémica al interior de su gremio) con formas de "psicoanálisis grupal", "de grupo" o "en grupo". Nuevas prácticas que permitían otras reflexiones sobre lo individual y lo colectivo, o que proponían nuevas nociones como la de grupos internos (Kaës, 1995).

La psicología social se enriquece de estas reflexiones. El sujeto y la subjetividad constituyen nociones que permiten la integración de experiencias que son a la vez singulares y colectivas. Se forjaron para dar cuenta de la tensión dialéctica de esa parte de la realidad concreta que otorga sus cualidades al ser humano.

La noción de sujeto en su devenir histórico ha asumido la forma de múltiples mapas que permiten reconocer y profundizar en el conocimiento de ciertas dimensiones de la vida humana, de sus experiencias distintivas. Estas diversas delimitaciones de la noción de sujeto lo han enmarcado en su dimensión epistémica (sujeto de conocimiento), pero también en su dimensión social ya sea como mero efecto de una estructura que lo determina completamente como en las teorizaciones estructuralistas o como sujeto autónomo, caracterizado por la capacidad de agencia y creatividad.

Pero sobre todo en esas dos últimas acepciones, el sujeto no consiste en una unidad cerrada sobre sí misma y arrancado de su contexto, sino que se comprende como una posición en una red intersubjetiva que lo sostiene y lo trasciende. Red en la que los vínculos que le soportan se materializan en el lenguaje cuyo uso tiene su realización en forma de expresión a un tiempo individual y social.

Benveniste (1971) aporta interesantes reflexiones sobre dicha red. Parte de una crítica a cierta noción del lenguaje consistente en su consideración como instrumento para ser usado. Interroga la creencia que equipararía el uso de herramientas como la labranza, la construcción, la resolución de problemas de la vida cotidiana, con "el uso del lenguaje" que se encontraría en una situación muy diferente.

Pues si bien es posible imaginar el momento de la invención de un instrumento, es decir, el hecho de que ante cierta dificultad un individuo concreto ideara y materializara un objeto que resolviera dicho problema, no es, en cambio posible pensar a ser humano previo al uso del lenguaje. No es posible imaginar al ser humano sin lenguaje (como podría ser el caso de visualizar al ser humano sin hachas, sin libros o sin dispositivos móviles). El lenguaje es inherente a la humanidad. No constituye una creación del ser humano sino que, al contrario, lo precede y le constituye. A partir del lenguaje se habilita una posibilidad de ser en el mundo: el lenguaje, la casa del ser (Heidegger, 2004).

Estas primeras reflexiones de Benveniste (1971) son importantes pues permiten considerar al ser humano, ser de palabra, como ubicado en una red de vínculos con sus semejantes. Aquí ofrece una reflexión fundamental en torno a los pronombres personales existentes en todas las lenguas conocidas. Dichos pronombres (expresados ya sea de forma explícita o implícita) se distinguen de otros elementos de la lengua. Su función no sería designar un objeto específico (el cuál sería su referente), o el indicar una serie de relaciones entre los objetos a los que se refiere, sino que su uso permite hablar de una posición, de las coordenadas en las que se ubica aquel que habla, del sujeto de la enunciación.

«Yo» no sería una palabra que remite a un referente fijo o al conjunto de los que pertenecen a determinada clasificación. Cuando se dice «Yo» se hace referencia a la propia posición subjetiva, al lugar desde el cual se posiciona quien habla, con respecto a los demás. Cuando otros dicen «Yo», no se refieren a ese primer sujeto al que se ha hecho referencia sino a otras tantas posiciones. «Yo» es, entonces, una multiplicidad de lugares. Por lo anterior, para Benveniste (1971), el lenguaje (a través de esos pronombres personales), permite al sujeto apropiarse de la lengua. Mientras que ésta última es compartida, el habla, posibilitada a partir del uso de los pronombres, se constituye en origen y expresión de la singularidad (y de la subjetividad).

Pero además, Benveniste (1971) destaca el hecho de que todo «Yo» presupone la existencia de un «Tú». El lenguaje implica siempre estas posibilidades de reconocer el propio lugar y el de los otros. A través del lenguaje el sujeto se ubica en una red de vínculos que le constituyen. Es importante señalar el hecho de que ese "Yo hablo" también remite a una ubicación temporal, el presente. Se da una multiplicación de momentos presentes en los que el "Yo" habla.

Finalmente, el autor compara ciertas expresiones como yo razono que remite a la imagen del propio yo en una actividad, la de razonar (se trata de una proposición que describe un estado de cosas), con expresiones como yo concluyo en donde ese concluir no es una descripción del mismo tipo que el ejemplo anterior, sino que se trata de un indicativo de una actitud ante algo, es decir, remite a la posición subjetiva de aquel que habla o en palabras de Benveniste se trataría de "indicador de subjetividad".

Escribe, además, que es el lenguaje el que posibilita la subjetividad. De lo anterior se deriva que las coordenadas que definen el sujeto son tanto las intersubjetivas, estructurales (sincrónicas), como las temporales, históricas (diacrónicas). Tales coordenadas son constantemente reactualizadas pues cada enunciación remite a otras posiciones intersubjetivas y a otros momentos vitales. Esto permite una aproximación a la subjetividad humana, a este núcleo creativo del ser humano, como algo en perpetuo movimiento, cambiante pero, al mismo tiempo integrado, al menos en la medida en que lo posibilita el pronombre "Yo", porque también es cierto que la expresión "Yo" es, al mismo tiempo, función integradora y alienante. Algo escapa siempre a la simbolización, y es por ello que las reflexiones iniciales de Benveniste con respecto al lenguaje parten de una exploración de los aportes del psicoanálisis a la comprensión de la subjetividad humana, y justamente en el proceso de psicoanalizar algo escapa al discurso consciente del Yo, a través de sueño, el olvido, el lapsus, emergiendo con ello algo de esa posición subjetiva que escapa a la conciencia.

Esta forma de entender la subjetividad humana permite enriquecer la mirada de la psicología social en dos sentidos. En primer lugar, ofreciendo una categoría análoga a la de realidad concreta pero delimitada a sus propios temas de investigación. Ya se ha comentado que Kosik se interesa por la producción del conocimiento científico de la realidad en un sentido general. La noción de subjetividad sería un recorte de esa realidad concreta en el que la psicología social (y otras ciencias humanas) podrían enfocar sus indagaciones.

La noción de subjetividad serviría como una categoría de análisis que enmarcaría los esfuerzos por comprender al ser humano en sus cualidades distintivas y, a semejanza de la categoría de realidad concreta, sería inagotable por los mapas que de ella pudieran hacerse y que pretenderían centrar la atención en sus distintas dimensiones: epistémicas, cognitivas, afectivas, intersubjetivas, históricas, ideológicas, políticas y sus múltiples interferencias y vinculaciones. Semejante noción exigiría un abordaje desde la complejidad a través de múltiples disciplinas, posturas epistemológicas y aproximaciones teóricas.

La psicología social que asuma este compromiso requerirá concebirse como campo científico para imaginar, ensayar y valorar tales mapas, y por tanto renunciar a los límites rígidos que a veces se imponen desde las identidades institucionales. Una psicología social que, como ciencia cuyo objeto de estudio es complejo, inacabado y en constante devenir debe asumir una reflexión sobre su propia complejidad, incertidumbre e historicidad.

A pesar de que en el devenir de la historia de la ciencia se ha pretendido en diversos momentos exorcizar al sujeto y la subjetividad de su práctica y de alguna manera se llegó a creer que tal objetivo había sido logrado, la misma posición de las ciencias humanas (entre ellas la psicología) les impidió mantenerse en esa ilusión por tratarse de disciplinas cuyo objeto (el ser humano) quedaba reducido a una caricatura estéril.

La segunda forma en que esta noción enriquece la investigación en psicología social es permitiendo regresar la mirada hacia los sujetos que producen el conocimiento científico. En ciencias humanas el encuentro de las subjetividades en juego no escapa al proceso de generación incesante de nuevos sentidos y con ello a la recreación de quienes están involucrados. Pensar ese lugar de quien investiga permite posicionarse críticamente con respecto a las propias producciones.

Ese ya viejo ideal positivista de neutralidad no es posible, pero develar la posición desde la que se está pensando ayuda a comprender mejor la construcción de la investigación. Para ver la propia diferencia en el campo, para distinguirse y percatarse de los efectos que su presencia en campo produce, se requiere el distanciamiento (Agamben, 2011; Baz, 1999; Heidegger, 2004). Ante la pregunta: ¿qué saberes se producen durante la investigación?, conviene tener presente la interrogación sobre esa misma producción -reflexividad metodológica (Canales-Cerón, 2006)-: ¿Cómo se construye el conocimiento alrededor de ese tema? No es posible la desaparición de quien investiga, pues si eso fuera posible no habría investigación entendida como una búsqueda intencional de cierto conocimiento, intencionalidad que sólo es atribuible a un sujeto.

No se trata de mirarlo todo sino de mirar algo desde una mejor posición. El conocimiento no es definitivo, acabado, sino que se está siempre en un momento de un proceso. El concepto es una herramienta de acercamiento a la realidad. En Marx y Engels (2015) hay una reflexión sobre como los conceptos son des-historizados. Cuando Eco (1998) reflexiona sobre la posibilidad de tener un ojo en la mano. Ver, a la par, desde el rostro y desde la mano. Poner el ojo de la mano frente al rostro y mirar desde dos posiciones, desde dos puntos de observación simultáneamente, implica que quien participa de este experimento de la imaginación debe poner de su parte para intentar imaginarlo siendo que es incomprensible por ser inexperimentable.

Se finge que se puede comprender la experiencia imaginada, pero se trata de un mero simulacro, un hacer como que se vive lo imposible, pues la experiencia humana es la experiencia de un punto de vista. Al ser humano le es inaccesible la mirada omnipotente, omniabarcante. No es posible mirar todas las cosas, porque el todo en una noción sin contenido empírico. Además, esas “todas las cosas” no existen porque la cosa (ente) se construye a partir del lenguaje que nombra (Heidegger, 2004), por lo que lo real es inagotable (Kosik, 1965) y el forjamiento de conceptos siempre marca un límite a la realidad, un recorte observable. La creación de conceptos permite al ser humano la relación con el mundo, establece los límites y las posibilidades de esa relación.

De ese transitar por el campo se da un proceso recíproco de constitución, de vinculación (Mier, 2003). Quien investiga atraviesa el campo y al hacerlo es atravesado por él. El sujeto que investiga trastorna el campo al tiempo que es trastornado. Porque en el proceso de transitar, de asumir posiciones diversas, al

estar en permanente distanciamiento del momento anterior se deviene incesantemente otro. Dar cuenta de ese devenir de la mirada de quien investiga se vuelve fundamental para enriquecer la investigación del ser humano, pues en ese deslizamiento que experimenta quien investiga se produce saber sobre la realidad investigada.

REFERENCIAS

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la ilustración*. Ediciones Akal.

Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Anagrama.

Araiza-Díaz, A. (2012). De la política de la localización a los conocimientos situados. Notas para la creación de una ciencia feminista. In M. Liévano & M. Duque (Eds.), *Subjetivación femenina: investigación, estrategias y dispositivos críticos* (pp. 165-192).

Bachelard, G. (1993). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI Editores.

Baz, M. (1999). La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad. *Caleidoscopio de subjetividades*, 77-96.

Benveniste, É. (1971). *Problemas de lingüística general*. Fondo de Cultura Económica.

Borges, J. L. (1991). *Ficciones*. Alianza

Borges, J. L. (2002). *Antología poética 1923-1977*. SEP / Alianza Editorial.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.

Bourdieu, P. (2001). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad.* Anagrama.

Braunstein, N. (1982). ¿Cómo se constituye una ciencia? In N. Braunstein, M. Pasternac, G. Benedito, & F. Saal (Eds.), *Psicología: ideología y ciencia*. Siglo XXI.

Brenot, P. (2000). *El genio y la locura*. Suma de letras.

Canales-Cerón, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM Ediciones.

Cassirer, E. (1993). *El problema del conocimiento IV. De la muerte de Hegel a nuestros días (1832-1932).* Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (1997). *El avance de la Insignificancia*. EUDEBA.

Devereux, G. (2008). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Siglo XXI Editores.

Dilthey, W. (1990). *Teoría de las concepciones del mundo*. Revista de occidente.

Dufour, D. R. (2002). *Locura y democracia. Ensayo sobre la forma unaria.* Fondo de Cultura Económica.

Eco, U. (1998). *De los espejos y otros ensayos.* Lumen.

Eco, U. (1999). *Kant y el ornitorrinco*. Lumen.

Elias, N. (1994). *Teoría del símbolo. Un ensayo de antropología cultural.* Península.
Foucault, M. (1982). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*.
Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.
Gaos, J. (1987). *Filosofía de la filosofía e historia de la filosofía*. UNAM.
Gaos, J. (1994). *Historia de nuestra idea del mundo*. UNAM.
Giddens, A., & Turner, J. (1991). *La teoría social, hoy.* CONACULTA Alianza Editorial.
González-Rey, F. L. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en la perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas psychologica*, *9*, 241-253.
Harari, Y. N. (2014). *Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad*. Debate.
Harris, M. (2011). *Vacas, cerdos, guerras y brujas. Los enigmas de la cultura.* Alianza Editorial.
Heidegger, M. (2004). *¿Para qué poetas?* UNAM.
Heller, A. (1978). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
Hessen, B. (1985). *Las raíces socioeconómicas de la mecánica de Newton*. Academia.
Holton, G. J. (1998). *Einstein, historia y otras pasiones: la rebelión contra la ciencia en el final del siglo XX*. Taurus.
Ibáñez, J. (1991). *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. Siglo XXI.
Kahneman, D. (2003). Maps of bounded rationality: Psychology of behavioral economics. *American Economic Review*, *95*(5), 1449-1475. https://doi.org/DOI:10.1257/000282803322655392
Kandel, E. R. (2019). *La nueva biología de la mente: qué nos dicen los trastornos cerebrales con respecto a nosotros mismos.* Paidós.
Kaës, R. (1995). *El grupo y el sueto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*. Amorrortu editores.
Kluckhohn, C. (1977). *Antropología*. Fondo de Cultura Económica.
Korzybski, A. (1951). El papel del lenguaje en los procesos perceptivos. *Perception: An approach to personality*.
Kosik, K. (1965). *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo.
Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
Lacan, J. (2011). *Escritos II*. Siglo XXI.
Larrosa, J. (2003). *La experiencia de lectura: estudios sobre literatura y formación.* Fondo de Cultura Económica.
Lourau, R. (1989). *El diario de campo: materiales para una teoría de la implicación*. Universidad de Guadalajara.
Marx, K., & Engels, F. (2015). *La ideología alemana*. Ediciones Akal.

Mier, R. (2003). Bitácora de seducciones: contribuciones para la construcción de los conceptos de sujeto y subjetividad de la UAM-Xochimilco. In I. Jáidar-Matalobos (Ed.), *Tras las huellas de la subjetividad* (pp. 11-38).

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Moya-Cantero, E. (2000). Alan D. Sokal, Thomas S. Kuhn y la epistemología moderna. *Revista de Filosofía 3ª Época*, *13*(23), 169-194.

Nietzsche, F. (2017). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento.* Tecnos.

Pichon-Rivière, E. (1971). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social.* Nueva Visión.

Porter, T. M. (2014). Seguros de vida, pruebas médicas y la administración de la mortalidad. In L. Daston (Ed.), *Biografías de los objetos científicos* (pp. 321-350). La Cifra Editorial.

Rodríguez-Zoya, L., & Rodríguez-Zoya, P. G. (2019). Problematización y problemas complejos. *Gazeta de Antropología*, *35*(2).

Saal, F. (1982). Análisis crítico de la noción de personalidad. In N. A. Braunstein, M. Pasternac, G. Benedito, & F. Saal (Eds.), *Psicología: ideología y ciencia*. Siglo XXI.

Sartori, G. (2012). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Taurus.

Sebeok, T. A., & Umiker-Sebeok, D. J. (1987). *Sherlock Holmes y Charles S. Peirce: El método de la investigación*. Paidós.

Ursua, N., Ayestarán, I., & González, J. (2004). *Filosofía crítica de las ciencias humanas y sociales*. Ediciones Coyoacán.

Viau, J. E., & Moro, L. E. (2010). El cuento del Demonio de Maxwell. Una propuesta didáctica para la enseñanza de conceptos básicos de termodinámica. *Formación universitaria*, *3*(1), 3-10.

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente.* Paidós.

Este trabajo está sujeto a una licencia internacional Creative Commons Attribution 4.0

ACERCAMIENTO CUALITATIVO A LOS DISCURSOS PARENTALES CONSTRUCTORES DE GÉNERO

* * *

QUALITATIVE APROACH TO PARENTAL DISCOURSES THAT CONSTRUCT GENDER

Fabiola Cano Arteaga[1]

Sección: Artículos
Recibido: 02/11/2022
Aceptado: 19/11/2022
Publicado: 31/12/2022

Resumen

El presente trabajo es un aporte al estudio de la parentalidad y su relación con las construcciones sociales del género. Se buscó realizar un acercamiento a los discursos parentales como medio para obtener información sobre dicho tema, para ello se construyó un diseño de investigación cualitativo y como técnica de producción de datos se utilizaron *grupos de discusión*, para los cuales se elaboró una guía de trabajo de campo y un material de estímulo, que fue sometido a un proceso de jueceo. En total se realizaron dos grupos conformados por madres y padres de familia, uno en escuela pública y el otro en una escuela particular, ambas en el estado de Hidalgo. Se encontraron discursos en los cuales las prácticas parentales se encuentran complejamente imbricadas con las construcciones de género, así mismo se identifican componentes intergeneracionales, etarios y de clase social. Se hallaron semejanzas y diferencias significativas en ambos grupos.

Palabras Clave: parentalidad, género, crianza; estereotipos de género, investigación cualitativa

1 Profesora en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo electrónico: fabiola_cano@uaeh.edu.mx https://orcid.org/0000-0002-0723-8244

Abstract

The present work is a contribution to the study of parenthood and its relation with the social constructions of gender. An approach to parental discourses was sought as a means to obtain information on this topic, for which a qualitative research design was constructed and discussion groups were used as a data production technique, for which a field work guide and a stimulus material were constructed, after being subjected to a judging process. In total, two groups were made up of mothers and fathers, one in a public school and the other in a private school, both in the State of Hidalgo. Discourses were found in which parental practices are complexly intertwined with gender constructs, Likewise, intergenerational, age and social class components were identified. Significant similarities and differences were noticed in both groups.

Key words: parenthood; gender; upbringing; gender stereotypes; qualitative research

Introducción

El presente trabajo tiene su origen en una investigación realizada para Tesis de Pregrado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), que giró en torno a *discursos parentales* y cómo estos también producen y reproducen *género*. Así, este texto brinda la valiosa oportunidad de darle una segunda mirada y hacer una reelaboración del análisis realizado a partir de los datos producidos en el trabajo de campo, considerando que ningún conocimiento está completo o terminado y que siempre se puede enriquecer y complejizar su discusión (Strauss y Corbin, 2002).

En el primer apartado se resumirá y discutirá el marco teórico que dio fundamento a la realización de la investigación. Es importante señalar que este sustento teórico se complementó con una revisión actualizada de información relevante para los ejes temáticos del estudio, que fueron *parentalidad* y *género*. Posteriormente, se presentará el dispositivo metodológico construido para la investigación, en donde se describen el enfoque, las técnicas de producción y recolección de los datos, los objetivos y preguntas de investigación, las formas de análisis de los datos, entre otros aspectos. Este dispositivo viene acompañado de una descripción detallada sobre el trabajo de campo realizado, considerando aspectos logísticos y prácticos.

En el apartado de "Resultados", se encuentra una discusión sobre los datos producidos y recolectados en el trabajo de campo. Se realiza un entrelazamiento del trabajo empírico y la elaboración teórica de las categorías y subcategorías del estudio; de igual manera, se recupera la forma de categorización y sistematización de los datos. Finalmente, se presentan las conclusiones del trabajo, donde se sintetizan los puntos más relevantes del estudio; más que presentar respuestas cerradas y superficiales, se pretende abrir el diálogo sobre el tema presentado.

Parentalidad: definición y miradas críticas

A partir de la revisión de bibliografía especializada, se puede decir que la parentalidad "se refiere a las actividades que realizan el padre y la madre en el proceso de cuidado, socialización, atención y educación de sus hijos e hijas" (Vargas-Rubilar y Arán-Filippetti, 2014, p. 173), así como "a la relación que se espera que padres y madres mantengan con sus hijos" (Bernal y Sandoval, 2013, p. 134). La parentalidad es, entonces, un concepto multifacético que aborda desde aspectos biológicos y cognitivos del desarrollo humano hasta aspectos de lo social, lo cultural y lo histórico.

De acuerdo con Capano y Ubach (2013, p. 84), "ser padres es una tarea que se encuentra en permanente transformación, producto de cambios temporales, histórico-sociales y evolutivos a medida que cambia la edad de los padres y de los hijos", estos autores señalan que el rol parental y el tipo de vínculos que

establecen con hijas e hijos ha cambiado a lo largo del tiempo y, por lo tanto, la crianza que recibieron aquellas personas que hoy desempeñan un rol parental es distinta a la crianza que dan a su descendencia.

Es necesario señalar que los roles parentales no están necesariamente determinados por la filiación biológica, es decir que, no siempre corresponden con madre o padre biológicos, por lo que estos roles pueden ser ocupados, por ejemplo, por familiares lejanos, por padres adoptivos, por padres del mismo sexo, etc. En palabras del autor Loizaga (2011, p. 71), "la parentalidad es, sobre todo, social y supera la concepción de familia nuclear y familia biológica". Por lo que es necesario hacer una distinción en la parentalidad biológica, que refiere únicamente a la capacidad reproductiva, y una parentalidad social, que implica el trabajo de cuidado, la socialización y la crianza (Barudy y Dantagnan, 2005, 2010). Un tema recurrente en los artículos sobre parentalidad, es la clasificación de los *estilos de parentales*, que son: *democrático*, *autoritario*, *permisivo* e *indiferente* (Ramírez, 2005). Cada uno de estos estilos presenta distintos niveles de comunicación, emocionalidad, control y exigencias de madurez por parte de las figuras parentales a sus hijas/os (Capano y Ubach, 2013). Si bien en los estudios se identifica que estos estilos son constantes a lo largo de la crianza, esto no implica que no puedan modificarse o variar.

Otro tema que frecuente en la revisión documental del concepto de parentalidad, es el de *competencias parentales*, este término hace referencia a:

> aquel conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad, y aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades. (Rodrigo López et al., 2009, p. 115)

Estas competencias hacen referencia a la capacidad de madres y padres para realizar los trabajos de cuidado y crianza. Resulta llamativo que este concepto toma en cuenta no sólo las actividades concretas y los vínculos entre figuras parentales e hijas/os, sino que también considera factores como las expectativas, las exigencias y las oportunidades. Estos factores no dependen únicamente de lo cognitivo o lo evolutivo, sino que se entretejen con lo social, lo cultural, las políticas públicas, la economía, etc.

Para pensar el concepto, se retoma el trabajo de Martin (2005), en el cual se menciona que parentalidad es un *neologismo* traído de estudios anglosajones y cuyo éxito puede atribuirse a su flexibilidad y amplio campo de aplicación, esto es notable en la aparición de términos tales como *homoparentalidad*, *monoparentalidad*, *parentalidad positiva*, etc. Sin embargo, este autor considera que, a menudo, el término de parentalidad enmascara o sustituye aquellos de *paternidad* y *maternidad*, conceptos de gran complejidad y de una amplia tradición en distintas disciplinas (Martín, 2005). Esta sustitución de términos

pareciera buscar una falsa noción de neutralidad, en la que se cree que la *función* materna y la paterna son iguales e intercambiables, por lo que se pueden englobar en parentalidad, lo cual más bien resultaría en un empobrecimiento de los conceptos y sus abordajes. Si bien, para este estudio se considera como un concepto viable para abarcar el trabajo de campo realizado, sí se considera necesario discutirlo y problematizarlo.

Siguiendo esta línea más crítica sobre lo parental, nuevamente se retoma el trabajo de Bernal y Sandoval (2013), en el que se discute el término de parentalidad positiva:

> Sintetizamos las principales ideas de las exposiciones críticas en tres. La primera consiste en destacar la reducción del "ser padres" a cumplir unas funciones. La segunda crítica gira en torno a observar que es insuficiente la formación de padres restringida a la adquisición de competencias para cumplir con las funciones designadas. La tercera se expone sobre la determinación de los fines del cuidado y de la educación de los hijos mermando las posibilidades de establecer otros. (p. 140)

Esta cita es de interés porque critica la idea de que la parentalidad hace referencia únicamente a los actos de crianza, antes que a una experiencia humana compleja que impacta en prácticamente todos los ámbitos de la vida. Pone a discusión la idea de que ser una figura parental es aprender competencias para aplicarlas a la crianza, como si existiera una única forma correcta de hacerlo y ciertos fines preestablecidos que deben alcanzarse.

De acuerdo con Assarsson y Aarsand (2011), los discursos de lo que es una buena o una mala parentalidad están presentes todo el tiempo en el entorno de las personas, desde las revistas, los libros de autoayuda, las páginas de internet, los programas de televisión hasta las opiniones expertas de psicólogos y otros profesionales de disciplinas afines, quienes buscan crear fórmulas para prácticas parentales que críen generaciones exitosas y de alto rendimiento; en este sentido, como mencionan Bernal y Sandoval (2013), la parentalidad positiva sería vista como un producto que reproduce una cultura dominante en la que se busca promover y difundir valores de forma acrítica. A pesar de este continuo bombardeo de información, desde la salud, la educación, los medios de comunicación, entre otros ámbitos, el fracaso en la crianza se adjudica casi siempre a la familia, especialmente a las figuras parentales, que no realizaron su rol de forma adecuada.

Para Assarsson y Aarsand (2011), no puede existir una única forma de parentalidad y mucho menos puede separarse del género, la clase social, la etnia, la raza o lo generacional. Es necesario discutir, analizar y *deconstruir* la "imagen hegemónica de cómo ser un buen padre o madre" (p. 90). Considerando lo anterior, más que aportar a fortalecer esta imagen hegemónica, en esta investigación se busca conocer vivencias directas de madres y padres de familia, en las que no sólo se incluyen los actos concretos, sino también los discursos, los deseos, las exigencias sociales, el acceso a oportunidades y las contradicciones

de esa labor parental, misma que no puede extraerse de sus coordenadas históricas, sociales y culturales.

Género

Parafraseando a Kate Millett (2010), en su libro Política Sexual, no hay forma de saber si existen diferencias esenciales en la forma de ser de hombres y mujeres, porque no existe sociedad que no tenga una construcción social de la diferencia sexual. Por lo que, más que definir diferencias ontológicas entre los sexos, habría que estudiar dichas construcciones sociales que determinan lo que significa ser mujer o ser hombre de forma situada.

Así, dentro de los estudios feministas se construye al género como una categoría que distingue entre cuerpos biológicos y los significados socioculturales que se construyen entorno a ellos, entre otros aspectos, esto implica que "las características humanas consideradas 'femeninas' eran adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse 'naturalmente' de su sexo" (Lamas, 1999, p. 2). El género como una categoría de análisis permitió señalar que las desigualdades estructurales vividas por las mujeres no son inherentes ni están justificadas en el cuerpo biológico, si no en la compleja significación del ser mujer u hombre existente en las sociedades.

Los estudios de género buscaban comprender cómo se producen y reproducen "formas culturalmente apropiadas respecto al comportamiento de los hombres y las mujeres [...] mediada por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas" (Conway et al., 2013, p. 23). Entonces, esta categoría desnaturalizó las diferencias entre los sexos y los lugares que estos ocupan dentro de las sociedades con base en ello. El género permite estudiar cómo se organizan las sociedades, las *relaciones de poder* entre los sexos y también cómo se construyen *identidades subjetivas* (Castellanos, 1994; Lamarca, 2004).

Cuando se habla del lugar y las funciones que socialmente ocupan, realizan o se esperan de hombres y mujeres, se hace referencia a los roles de género, que son:

> Las tareas y funciones que se asignan a mujeres y varones; estas funciones nos las asigna la sociedad, pero las aceptamos las personas en función de nuestro sexo (...) desde que nacen niños y niñas van asimilando qué se espera de ellas y ellos, qué expectativas tienen sus familias, qué es o no deseable para cada uno y para cada una, qué deben o no hacer en base a los roles de género, cuál es su papel y su función en esta sociedad y cómo se les recrimina si se salen del estereotipo. (Quesada, 2014, p. 98)

El género no sólo prescribe lo que socialmente se espera de hombres y mujeres, sino que también castiga a quienes no se adhieren a lo esperado según su sexo.

> Los sistemas de jerarquías y desigualdades entre los géneros se mantienen principalmente por la transmisión de rasgos de género que se incorporan temprana y profundamente a la subjetividad de hombres y mujeres y que afectan sus modos de desear, pensar y sus conductas y elecciones a lo largo de toda su vida. (Burin y Meler, 2010, p. 417)

Si se ha determinado que lo que se conoce como feminidad y masculinidad no es el resultado natural del sexo con el que se nace, entonces, lo que social y culturalmente significa ser mujer u hombre es más bien aprendido, un complejo proceso de socialización, y uno de los ámbitos en los que se puede estudiar la construcción y la reproducción de estos significados es el familiar, más específicamente en las prácticas parentales de educación y crianza de niñas y niños.

Dispositivo metodológico

De acuerdo con González-Rey y Mitjáns (2016), de forma histórica, la Psicología como disciplina ha estado dominada por el esquema *estímulo-respuesta (E-R)*, como único modelo posible para estudiar los fenómenos de interés. Esto ha repercutido directamente en la investigación que se realiza dentro del ámbito psicológico, y una de sus principales consecuencias ha sido el desplazamiento de otras formas posibles de construcción del conocimiento. Es decir, esta institucionalización de lo cuantitativo como sinónimo de cientificidad (González-Rey, 2000) llevó a un empobrecimiento de las perspectivas y herramientas metodológicas, epistemológicas y teóricas de las que puede hacer uso la Psicología.

Al señalar el enfoque cuantitativo como lo científico, no sólo se estableció como la vía para la construcción del conocimiento, sino que también señaló qué enfoques quedaban marginados en el espacio académico. Sin embargo, convendría cuestionar qué está perdiendo la Psicología al incluir únicamente metodologías para el estudio de aquello que es susceptible de ser medido, considerando que esta disciplina aborda también fenómenos que por sus mismas características no pueden ser cuantificados o llevados a un laboratorio. La metodología que permite el abordaje sistemático y riguroso de dichos fenómenos sería la cualitativa que, de acuerdo con Sandoval (2002), busca:

a) La recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana.

b) La reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural.

c) La intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana. (p. 34-35)

En el ámbito académico, se construyó al enfoque cualitativo como el opuesto del enfoque cuantitativo, lo cual más que mostrar una incompatibilidad metodológica, estaría mostrando intereses y luchas al interior de este ámbito, considerando que el conocimiento se construye socialmente y "está mediado por una pretensión de poder" (Polo y Cardona, 2018, p. 33); el resultado de esta construcción de opuestos llevó a una sobre-simplificación o caricaturización de las metodologías de investigación, según la cual lo cuantitativo sería lo científico objetivo y su opuesto lo no científico subjetivo.

Esta caricaturización de la metodología ha llevado a que estudiantes, que se forman en Psicología y metodología, consideren que la investigación cualitativa es meramente descriptiva o exploratoria o, peor aún, que es una opinión subjetiva sobre un tema específico. Es por esto que una asignatura o curso de investigación cualitativa no solo debe tratar con los aspectos metodológicos y procedimentales, sino también con las creencias y los prejuicios que las y los estudiantes traen consigo al aula. Sobre esto, Ballesteros y Morentin comentan que "la apertura a la investigación cualitativa para quienes se inician por primera vez supone ampliar esquemas y lógicas de construcción científica, planteamos la necesidad de promover una reflexión crítica sobre su base epistemológica y metodológica" (2017, p. 338).

Es en este clima académico en el campo de la Psicología en el que se origina la presente investigación, centrada en discursos parentales y el género, la cual se construye desde un enfoque cualitativo que, de acuerdo con Denzin y Lincoln (citado en Flick, 2015) es:

> una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen visible el mundo. Estas prácticas transforman el mundo. Lo convierten en una serie de representaciones, incluidas notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorandos personales. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo, naturalista del mundo. Eso significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural intentando dar sentido a los fenómenos o interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas. (p.23)

A partir del marco metodológico que orientó el diseño de este estudio, se construyó el objetivo general de la investigación, que fue el comprender las formas en que las prácticas discursivas en la parentalidad influyen en la construcción del género en niñas y niños a partir de las experiencias de madres y padres de familia en dos escuelas del Estado de Hidalgo. Este objetivo hace referencia al interés por realizar un análisis del carácter productor y reproductor

del género en los discursos cotidianos de las figuras parentales y las formas en que median la relación establecida con sus hijas e hijos.

Los objetivos específicos del trabajo fueron los siguientes:

- Identificar prácticas discursivas parentales que influyen en la construcción de género
- Caracterizar discursos parentales que forman parte del proceso de construcción de género en niñas y niños a partir de las experiencias de madres y padres de familia
- Clarificar qué tipos de discursos parentales se encuentran presentes en la construcción de género de niñas y niños

Así, las preguntas de investigación se enfocaron en cuáles, cómo y de qué tipo son los discursos parentales que construyen y reproducen género, que se ponen en juego en la relación entre dichas figuras parentales y sus hijas e hijos de forma cotidiana. Para dar respuesta a dichos cuestionamientos, fue necesaria una fase de producción y recolección de datos para su análisis, por lo que los pasos para la planeación, gestión y realización del trabajo de campo se describirán a continuación.

Como se mencionó anteriormente, la investigación se realizó siguiendo una metodología cualitativa y se optó por realizar *grupos de discusión* para producir datos. De acuerdo con Canales y Peinado (2007), los grupos de discusión son una técnica que genera discurso, al igual que las entrevistas, pero que, a diferencia de estas, se interesa por la interacción al interior de dichos grupos, es decir, no solo se centra en la discusión producida, sino que también considera relevante la forma en que sus participantes hablan entre sí (Barbour, 2013). Para Ibáñez (citado en Pérez, 2002) el valor técnico de los grupos de discusión se encuentra en investigar "el proceso de producción de sentido, que no es más que la reproducción de la unidad social de sentido" (p. 373).

Para realizar los grupos de discusión, fue necesario diseñar una *guía de grupo de discusión* y un *material de estímulo*. La guía incluyó apartados como los datos generales de las sesiones de grupo, el encuadre, una lista de categorías relevantes para el estudio, una lista de preguntas para guiar la discusión y, finalmente, algunos puntos generales para dar cierre a la sesión. Es importante señalar que la guía se diseñó a partir de la revisión documental del tema de estudio, de los aspectos técnicos propios de un grupo de discusión, así como tomando en cuenta el material de estímulo construido para los grupos.

El material de estímulo se utiliza como rompehielos y como guía para la discusión en el grupo (Barbour, 2013), su diseño requirió de varios pasos antes de realizar los grupos. En primer lugar, fue necesario un espacio creativo como punto de partida, se consideraron diferentes posibilidades y se concluyó que, si la investigación estaba centrada en discursos parentales, entonces el material

debería facilitar su exploración, por lo que se decidió que dicho material estaría conformado por frases/enunciados.

En un principio se tomaron en cuenta refranes, chistes y frases populares utilizadas en la cotidianeidad, eligiendo esta última opción. Se realizó una base de datos de frases populares utilizadas actualmente en México y que se relacionaran con temas de género. Esta primera lista estuvo conformada por más de una docena de enunciados que cumplían con los distintos filtros utilizados para dicha lista.

Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de *jueceo*, que consistió en presentar la lista de enunciados a docentes de psicología con experiencia en temas de género y/o temas afines a la investigación; junto con los enunciados se realizó una entrevista breve a cada juez para determinar su opinión experta con respecto a cada enunciado y se les pidió seleccionar aquellos que permitieran una exploración más compleja y profunda de las experiencias parentales y las construcciones de género. Al final de esta etapa de jueceo, se seleccionaron seis enunciados que conformaron el material de estímulo para los grupos de discusión. Como se presenta a continuación:

Tabla 1

Enunciados del material de estímulo

Enunciados dirigidos a niñas			Enunciados dirigidos a niños		
"Debes aprender a comportarte como una señorita"	"Una niña no debe juntarse con puros niños"	"Los juegos rudos son para los niños"	"Los niños no lloran"	"Un niño no debe juntarse con puras niñas"	"Corres, pegas como niñas"

Nota. Elaboración propia.

Junto con la elaboración de la guía y el material de estímulo, se tomaron decisiones con respecto a la gestión del trabajo de campo. Como se mencionó anteriormente, para el presente estudio se realizaron dos grupos de discusión conformados por figuras parentales, específicamente madres y padres de familia que tuvieran hijas e hijos que cursaran el 5° y 6° de primaria, es decir, que estuvieran en un rango de edad entre los 10 y los 12 años. Estos criterios de inclusión tuvieron que ver con varios aspectos relevantes para la investigación; en primer lugar, para realizar el trabajo de campo se estableció contacto con instituciones escolares de ese nivel educativo, en segundo lugar, porque esto implicó puntos de encuentro entre las figuras parentales que participaron, tomando en cuenta que sus hijos estarían en el mismo nivel escolar y a punto de entrar a la etapa de la adolescencia (Papalia et al., 2012) y, en tercer lugar, a modo de delimitar el *muestreo* del estudio.

Para llevar a cabo los grupos de discusión, se estableció contacto directo con las autoridades correspondientes de cada escuela, en este caso las directoras; se les presentó el proyecto y se solicitaron espacios y permisos para invitar a las figuras parentales a conformar los grupos. Cabe destacar que ambas escuelas

fueron de nivel primaria, una pública y la otra privada, ambas en el estado de Hidalgo. Los grupos se conformaron como se indica en la siguiente tabla.

Tabla 2

Datos generales de los grupos de discusión

			Participantes		
	Escuela	**Nivel**	**Mujeres**	**Hombres**	**Total**
Grupo 1	Pública	Primaria	9	2	11
Grupo 2	Privada	Primaria	10	6	16
		Total	19	8	27

Nota. Elaboración propia.

En ambas sesiones se presentaron los enunciados que conformaron el material de estímulo y se contó con una moderadora y *observadores* de apoyo, quienes tomaron notas sobre la dinámica de cada sesión y facilitaron la grabación en audio de lo discutido en cada grupo. Dichas grabaciones se transcribieron para su posterior sistematización y análisis (Gibbs, 2012). Para el manejo de los datos se construyeron listas de categorías analíticas y matrices de datos, en las que se vació toda la información de las transcripciones y se organizó de acuerdo a las categorías del estudio.

Resultados

Como se mencionó en el apartado anterior, para la gestión de los datos producidos y recolectados en el campo, se elaboró una lista de categorías, con sus respectivos indicadores, que permitieran organizar la información y guiar el proceso analítico. La lista se construyó a partir de la revisión teórica de los ejes temáticos de la investigación, así como a partir del análisis directo de los datos. A continuación, se muestra la lista final de ejes, categorías e indicadores, que se utilizaron para el vaciado de información a matrices de datos.

Tabla 3
Ejes, categorías e indicadores

Ejes	Categorías	Indicadores
Parentalidad	Relaciones al interior de la familia	Infancia de los participantes experiencias como hijas(os) Relaciones familiares antes y ahora Expectativa social de la familia o rol social de la familia Roles dentro de la familia
	Educación y Crianza	Acceso a la información TIC Formas de educar a sus hijas(os) Comunicarse y fomentar e diálogo Castigar Expresión de sentimientos Valores Comunicación Pensar a futuro
Género	Roles de género	Reglas, límites y el deber s Estereotipos y prejuicios Representación social mujeres y hombres Relación con el otro Deportes Noviazgo y matrimonio Juegos y juguetes Formas de vestir
	Violencia de género	Machismo Violencia en las relaciones
	Trabajo	División sexual del trabajo Trabajo doméstico no remunerado Dobles y triples jornadas laborales

Nota: La lista de categorías se construyó a partir de la revisión teórica y de las transcripciones del trabajo de campo, es decir, se utilizan también *categorías emergentes*.

La discusión de los resultados se encuentra dividida en dos bloques principales, los resultados del grupo de discusión 1 en escuela pública y el grupo de discusión 2 en escuela privada. En cada uno de esos bloques se hará el desglose de dichas categorías junto con los discursos parentales en los que se identificaron, si bien, se hace una separación entre parentalidad y género, esta es más bien pragmática, con el fin de dar mayor orden y claridad a la discusión de los resultados, esto no

significa que se considere que hay una clara división entre ambos ejes en los fragmentos de transcripción analizados, más bien, se encuentra que parentalidad y género están complejamente imbricados entre sí en los discursos. Así, la organización por apartados corresponde a un intento de claridad expositiva, y no a la creencia de que se pueden separar ambos ejes y analizarlos sin tomar en cuenta sus entrecruzamientos. Los fragmentos de la transcripción recuperados para los resultados, están citados con las nomenclaturas MGD1; PGD1 (Madre/padre en grupo de discusión 1) y MGD2; PGD2 (Madre/padre en grupo de discusión 2).

"Desde chiquitos criamos a los niños a ser machistas": Grupo de discusión 1 realizado en escuela pública. Relaciones al interior de la familia, educación y crianza

En los datos del trabajo de campo a menudo aparecen menciones a otros integrantes de la familia que, de forma directa o indirecta, participan del cuidado y la crianza, por ejemplo, abuelas, tíos, primos, entre otros; de igual manera, las figuran parentales que formaron parte del estudio, señalan que a su vez también participan en la crianza de hijas/os de otros familiares, por ejemplo mediante consejos: "yo le decía a mi hermana: no le digas así a tu hijo, él tiene que expresar sus sentimientos, por qué, porque si tú no lo dejas llorar se va guardar su llanto" (MGD1, 2017). La labor parental no queda limitada a los tutores, sino que también implica la participación de más personas:

> Todos aquellos adultos que se implican en los cuidados y la educación de los niños y de las niñas en una comunidad están, incluso sin ser conscientes, ejerciendo una parte de la parentalidad social necesaria para asegurar el bienestar infantil. (Barudy y Dantagnan, 2010, p. 35)

Sin embargo, así como se puede reconocer la participación de más personas en la labor parental, también se encuentra que estas relaciones también pueden reproducir y reforzar construcciones de género, como se muestra a continuación: "Las abuelitas son las que le dicen a mi hija: no juegues con los niños que se llevan muy pesado y te van a lastimar" (MGD1, 2017) y "mi hijo antes jugaba, agarraba las muñecas y llegaban sus tíos y le decían que eran para niña, y ya le decían hasta otra cosa que se le iba a caer" (MGD1, 2017).

En estos fragmentos de la transcripción del trabajo de campo, se encuentran prescripciones sobre cómo deben actuar o qué no deben hacer los niños y las niñas, de acuerdo con las expectativas familiares. En el primer caso, dirigido a niñas, se le considera frágiles o débiles con respecto a los niños que serían lo opuesto, a pesar de que la madre posteriormente agrega: "de hecho la niña, bueno, yo siento que tiene la misma fuerza que los primos y sus compañeros de aquí, de la escuela". Entonces, en este caso, puede inferirse que las etiquetas de

debilidad/fuerza se asignan con base en construcciones de género asociadas al sexo del menor, no en sus capacidades físicas reales.

Mientras que, en el segundo, se habla del rol de los niños que es reforzado por la familia extendida, en este caso por sus tíos varones. Aquí se le señala al niño qué actividades no puede realizar (aquellas que se significan como de niña) y las consecuencias de hacerlo; la idea de aquello que se le *iba a caer*, podría remitir a una amenaza simbólica de la pérdida de estatus al no demostrar su *masculinidad*, como lo menciona el autor Kimmel:

> Ser un hombre significa no ser como las mujeres. Esta noción de antifemineidad está en el corazón de las concepciones contemporáneas e históricas de la virilidad, de tal forma que la masculinidad se define más por lo que uno no es, que por lo que se es. (Kimmel, 1997, p. 4)

En este apartado se describe brevemente que en la crianza de niñas y niños participan no sólo las figuras parentales directas, sino que están involucradas más personas, sobre todo de la familia lejana. También se expone cómo en ese papel de cuidados también está presente el género. En ese papel afectivo y de cuidados, también se les educa de acuerdo a lo que es socialmente se espera de mujeres y hombres.

Otro aspecto constante en el primer grupo de discusión realizado, fue la mención de las propias experiencias de las figuras parentales como hijas/os, en los que a menudo se puede rastrear generacionalmente la socialización en género que posteriormente es reproducida (o incluso desafiada) en su labor de cuidado y crianza actuales: "Pues yo me juntaba con puros niños, yo me ponía a jugar con los niños a la pelota, pero sí ahí los papás: no te juntes con ellos porque te van a lastimar, son niños", "Cuando yo era también pequeña también mi mamá me lo decía no te lleves feo porque los demás son más duros, ¿si me entiendes? son hombres" (MGD1, 2017). Nuevamente aparece el tema de los juegos que son aceptables para niñas y niños, se considera que la niña que realiza actividades "masculinas" está en constante peligro y, en ambos casos, pareciera ser suficiente la justificación "porque son hombres", no se profundiza, pero se deja algo implícito que permite hacer cuestionamientos sobre la socialización de género.

También en el aspecto de lo generacional, pueden señalarse los cambios entre los estilos parentales, es decir que, quienes participaron en el grupo comparten que ven una diferencia entre sus experiencias con sus figuras parentales y las experiencias que han tenido con sus propias hijas/os:

> Antes si les decías una grosería a los papás ¡Pas! [expresión de recibir un golpe] Y ahora no, ahora hasta nos faltan al respeto. Cambió mucho el pensamiento, antes tantito les respondían a los papás y mejor cállate, que yo me acuerdo que le dije a mi papá "menso", y ahora hasta me dicen palabritas muy grandes y mejor se agacha uno. (MGD1, 2017)

Aquí se encuentra una comparación generacional, así como temas de disciplina y castigo. Como mencionan Capano y Ubach (2013), es muy probable que las figuras parentales que nacieron a mediados del siglo pasado hubieran recibido una crianza

> en donde el niño/adolescente era visto como objeto, que debía cumplir con su educación, ser obediente, dependiente y servil. Muchos de ellos entonces, han sido educados en el respeto sin condiciones a sus adultos, la obediencia irrestricta, donde la última palabra la tienen los mayores y además no se cuestionan las decisiones tomadas por los padres. (p. 84)

Las experiencias de crianza, como hijas/os, parece tener un impacto posterior en su rol parental, en el que se pueden reproducir ciertos aspectos de dicha crianza recibida en sus años formativos, sin embargo, también hay elementos para pensar que no sólo se reproducen, sino que también se han transformado de acuerdo a las épocas y condiciones en las que se lleva a cabo su parentalidad. La valoración que hacen de esa transformación sería otro tema posible de estudio.

Sobre su parentalidad, las y los informantes comentan que algo que también les es relevante es el acceso o falta de acceso a la información, es decir, aquel conocimiento que consideran como valioso o útil para llevar a cabo su rol parental o bien el conocimiento que necesitan transmitirles a sus hijas/os:

> Pero, ¿Dónde están los hijos? ¿Dónde está la información? ¿Cómo vamos a platicar? No les damos ni siquiera cinco segundos, trabajamos y nos dedicamos a trabajar, es por eso que los niños no tienen tanta información y es lo que les falta, mucha información, que es lo que está pasando. (MGD1, 2017)

> Entonces por eso, aquí falta mucha información y, como dicen, desde casa empezamos a educar a los hijos. (PGD1, 2017)

> Porque no tienen la información correcta para seguir conversando con sus hijos. Pero yo creo que eso viene desde ahí, la información que nosotros no queremos recibir. (MGD1, 2017)

> Es como dicen que ahora, también depende de uno como madre enseñarles desde chicos a vivir. (MGD1, 2017)

Esto puede remitir al tema de la presión social que recae sobre madres y padres para realizar adecuadamente su rol parental, teniendo como meta una imagen hegemónica de dicho rol, sostenida por discursos mediáticos, médicos, psicológicos, entre otros (Assarsson y Aarsand, 2011). El fracaso en alcanzar dicha imagen se considera responsabilidad casi exclusiva de las figuras parentales y pocas veces se toma en cuenta la falta de recursos, de acceso a oportunidades o las herramientas necesarias para identificar y evitar información falsa o engañosa. Así, aunque son breves, estos párrafos de la transcripción son significativos,

porque pudieran externalizar dudas e inseguridades con respecto a la forma en que llevan a cabo su parentalidad, se cuestiona cuál es la información "correcta", en dónde podrían conseguirla y cuál sería el modo adecuado de transmitirla para enseñarles a sus hijas/os cómo vivir.

Otras preocupaciones parentales emergieron a lo largo del grupo de discusión, sobre todo enfocado a las necesidades emocionales de los hijos. En las citas que se retoman a continuación, describen la importancia de permitir la expresión de emociones, sobre todo en hombres, porque consideran que tiene relación con otras problemáticas a futuro:

> Es porque si no dejamos expresar a nuestros hijos que lloren, o que nos platiquen o que griten, ellos llegan a suicidarse, o llegan a drogarse, a tomar, a fumar, y juntarse con personas que tienen algún vicio (MGD1, 2017).

> Yo no puedo lastimar ni perder la confianza de mis hijos, porque si yo pierdo esa confianza con mis hijos, mis hijos se van a ir, aunque yo sé que son tranquilos, son respetuosos, pero de aquí a mañana, con su respeto de ellos, ellos van a tomar una decisión que a ti no te va a gustar, se pueden matar, se pueden drogar. (MGD1, 2017)

Se puede observar que las preocupaciones se enfocan sobre todo en el abuso de sustancias y el suicidio como consecuencias de una atención deficiente a las emociones de sus hijas/os.

En este enseñar a vivir, también se toma en cuenta la internalización de lo que es aceptable, deseable y esperado de las personas, que comienza a construirse a partir de la crianza, en la que la parentalidad juega un rol central, sin embargo, también debe considerarse que niñas/os no son criados en un vacío o separados de la sociedad y la cultura, al contrario, estos aspectos están presentes todo el tiempo en la relación entre figuras parentales y sus hijas/os, quienes:

> aceptan someterse a las normas y a las reglas no sólo por los vínculos afectivos con quienes las transmiten, sino porque éstas están legitimadas por los sistemas de valores existentes en su sociedad y transmitidos por la cultura. (Barudy y Dantagnan, 2010, p. 221)

Así, los *valores* también aparecen como un tema relevante para las madres y padres de familia que conformaron el primer grupo de discusión, sobre todo aquello que consideran que está relacionado con el *respeto*:

> Es más de educación en la casa, porque ahora sí que afuera hay muchas groserías, en la calle, entonces todos los niños escuchan, si uno no tiene educación en la casa, entonces, al contrario, se lo dice más a sus hermanos, hasta el respeto se va. (MGD1, 2017)

> Mi hijo pues está más grande que mi hija y le digo que se tiene que dar a respetar, que no se lleven pesado porque si no pues el niño tiene más fuerza que la mujer. (MGD1, 2017)

> Nosotros mismos ya no tenemos el mismo respeto de los niños, porque nosotros hacemos que ellos nos falten al respeto, bueno yo pienso así. (PGD1, 2017)

> A mi hijo lo siguen mucho las niñas, se pone mucho a platicar con las niñas, y yo le digo: 'respétalas, porque son niñas y tú naciste de una mujer'. (MGD1, 2017)

Es complicado trabajar un tema como los valores considerando que, normalmente, se distinguen por lo que no son, es decir, las situaciones en las que se considera que están ausentes (se falta al respeto, ya no hay respeto) y sus significados varían según contextos. Para Hernández (2020), el respeto sería fundamental para la convivencia entre personas ya que refiere a los límites y la justica en el trato con los demás, e incluye al amor propio como una forma de auto-respeto. Sin embargo, un tema sería la definición de respeto de acuerdo a distintos autores y otra el uso y significados cotidianos que se le adjudican a este valor. De igual manera, se considera que la época actual está caracterizada por una "crisis de valores" (Hernández, 2020, p. 135) algo con lo que las figuras parentales parecen estar de acuerdo, aunque no queda claro si se refieren a la pérdida del respeto como a la falta de límites y de trato justo en la convivencia o bien a la falta de una obediencia ciega en la autoridad, en este caso parental.

Como puede verse, lo que las figuras parentales consideran que es respeto se relaciona, de forma concreta, con no decir "groserías", no llevarse pesado, lo que podría referirse a los límites, y con la falta de "educación en casa", lo que podría apuntar a la no obediencia de la autoridad parental. También se nota una diferencia en discursos dirigidos a niñas y a niños, a las primeras se les dice que deben "darse a respetar" mientras que a ellos se les indica que deben dar respeto, nuevamente parece reforzar la idea de la mujer que no debe arriesgarse y el hombre que no debe lastimar con su fuerza. Puede decirse entonces que los valores no sólo dependen de lugares y épocas, sino que también las características de la persona a la que se dirigen pueden cambiar su significado, entre ellas estaría el género y la edad.

Género: estereotipos, violencia y división sexual del trabajo

En este segundo apartado del bloque correspondiente al primer grupo de discusión, se recuperarán sobre todo discursos que son significativos para un análisis con perspectiva de género, aunque por un momento pase a segundo plano el tema de la parentalidad, ya que se abordarán experiencias que exploran otros ámbitos de la vida de las figuras parentales que participaron en este estudio, como son el ámbito laboral, el de pareja y significados que hacen de la feminidad/masculinidad.

Es necesario señalar que uno de los más importantes aportes de la perspectiva feminista fue la diferenciación entre sexo y género, siendo el primero "la diferencia sexual inscrita en el cuerpo", y el segundo se "relaciona con los significados que cada sociedad le atribuye" (Burin y Meler, 2010, p. 29). Si bien, actualmente, el género como una categoría de análisis es un tema controvertido, no puede negarse el aporte significativo que tuvo para los estudios de la mujer, separando socialización de la idea de esencias o naturaleza, por lo que, desde esta mirada, la feminidad (y su contraparte que es la masculinidad) lejos de ser el resultado *natural* de ser mujer, sería más bien el resultado de la socialización sobre los cuerpos sexuados femeninos (Lamas, 1999).

Existen ideas preconcebidas, exageradas y constantes, social y culturalmente, de lo que se espera que sean o hagan las mujeres y los hombres, también conocido como estereotipos de género (Sau, 2004), Sobre esto último se recuperan las siguientes líneas:

> Entre nosotras como mujeres a veces nos platicamos algo, así tengamos una amiga íntima, esa amiga íntima ya se lo dijo a la otra persona, y un hombre es muy reservado"; "yo en mi persona, como adulta, yo le doy más confianza a hombre que a una mujer"; "es como una niña, si yo le cuento como decía ella, si le cuento a la mujer, a otra mujer, no, porque le va a contar a otra persona. (MGD1, 2017)

Estas frases retomadas de la transcripción del trabajo del campo llaman mucho la atención porque contiene la descripción que hacen las informantes de *las otras mujeres* o de las relaciones entre mujeres, en este caso refiriendo al estereotipo de la mujer como "chismosa" o "poco confiable". Son llamativas porque, entre otras razones, al reforzar ese estereotipo, de forma implícita se están colocando dentro de este incluso si su intención era la contraria, considerando que los estereotipos no necesariamente tienen que ver con las características reales de la persona ni las describen todo el tiempo. Esto se ve reforzado en su mismo discurso, porque posterior a las afirmaciones previas, sobre cómo consideran que son las mujeres, se dijo lo siguiente:

> Sí es cierto de que le platicas algo a la mujer y la mujer va y lo dice, al niño le dices y se quedan callados, bueno algunos, no todos ¿verdad?" y "hay niños que les tienen confianza a las mujeres para platicar, para no sé, para jugar o no sé, y ellos, se sienten en confianza más con mujeres que con los hombres. (MGD1, 2017)

Las participantes parecieron no dar cuenta de la contradicción en sus discursos que permitiría romper con la ilusión generalizadora de los estereotipos, que refuerza creencias e ideas preconcebidas acerca de cómo se considera que deben ser hombres y mujeres. Los ejemplos previos estuvieron centrados en significados respecto a la feminidad, a continuación, revisaremos otros que más bien se enfocan en la masculinidad, en donde el estereotipo más recurrente fue la del hombre "mandilón":

> Si no tomas es porque te pega la mujer. ¿Sí o no, señor? [Dirigiéndose a un participante hombre] Entonces cuando están ahorita de adultos, entonces ya el hombre mejor se queda con los amigos para que no me digan eso, ¿no? Y ese es el error también de uno. (MGD1, 2017)

> O porque eres mandilón, es como estaba comentando, es como ser machista, de que estamos entre puros compañeros y dicen: ah, es que te pega tu mujer. Yo siento que por mi machismo quiero que mi compañero se quede a tomar o quiero que se quede a convivir aquí con nosotros, cuando a lo mejor él tiene otras cosas que hacer o no sé, sí, yo siento que es machista. (PGD1, 2017)

Como señala la autora Pérez (2020), la masculinidad tiene que demostrarse pública y constantemente, sobre todo frente a otros hombres, de lo contrario se arriesgan a una pérdida de estatus (puede remitir al análisis realizado previamente sobre el niño que juega con muñecas). Es interesante que en ambos párrafos hay elementos similares que describen formas de relación entre hombres, consumo de alcohol y la frase "te pega tu esposa/mujer", que podría hacer referencia, también, a las relaciones de pareja heterosexuales.

Frases aparentemente sencillas y cotidianas que en realidad están cargadas de significado en la cultura mexicana, esto permite proponer algunas conjeturas sobre los discursos parentales citados. El decir "te vas porque te pega tu esposa/mujer" puede remitir a un reto que se le hace a un hombre para demostrar su masculinidad ante los demás al quedarse, haciendo una clara distinción entre el hogar y el espacio público, se espera que los hombres ocupen este último y dejen el espacio doméstico a las mujeres (Rodríguez, 2001). De igual manera, parece representar una dinámica caricaturizada sobre las relaciones de pareja o matrimonio heterosexual, en la que se ve al hombre que se queda en casa como sometido a su esposa.

Llama la atención que fue un padre de familia quien mencionó directamente el término *machista* al describir la situación que se analizó previamente; el machismo es un fenómeno sociocultural complejo, que gira en torno al "sentimiento que el varón es por naturaleza superior a la mujer" (Jahr, 2016). Esto da apertura al siguiente tema que se identificó en el trabajo con los datos producidos en el grupo de discusión. En los siguientes ejemplos se muestran párrafos que, si bien, se mantienen en temas de género, muestran algunas de sus consecuencias más explícitas en la vivencia de quienes participaron en el grupo de discusión. Aquí se entrecruzan temas de estereotipos, roles, deber ser y *normalización* de la violencia.

> Enseñarse pues a cocinar, ¿no? Porque el día de mañana, bueno en mi casa a mí me pasó: tú enséñate a cocinar, enséñate a hacer unas tortillas bien o enséñate a hacer algún quehacer porque el día de mañana te vas a casar y, así decía mi papá, de la greña te van a arrastrar y así como quiera, o sea, tú a la casa, tú así, enséñate a hacer

> un arroz, que te queden bien las cosas para que el día de mañana no te toque un marido así y así y van a ser problemas para ti. (MGD1, 2017)

> Yo le comenté a su papá, como dice la señora, él es agresivo igual y más cuando toma. Pero bueno, ahorita también no toma, bueno lleva dos meses. Y le dije: mira (…) ¿Sabes qué? Amairani [su hija] va a ver un amigo (…). Amigo, me dijo, y quién es, y bueno, pronunció una maldición, dijo y quién es, pero maldiciendo, y yo pues le dije: te voy a decir porque tú vas a llegar a saber, bueno, varios ya lo han visto y es que el pueblo es más comunicativo, y entonces este dice: bueno, le apuras, nada más se le dijo [a su hija]. Pero ayer me empezó a decir así ella dónde estaba y yo le dije que había ido a la escuela, me empezó a maldecir a mí, me empezó a decir que yo la ando solapando (…), si va a estudiar llévala al estudio, si no va estudiar que se quede a chingar aquí, bueno con perdón de ustedes así dijo, aquí en la casa, aunque no haga nada, pero si va nomás va a buscar al novio o va a andar de novia, pues mejor que se salga de la escuela, no quiero estar gastando más así en eso. (MGD1, 2017)

El primer párrafo inmediatamente resalta porque contiene bastantes elementos que son relevantes para el estudio. En primer lugar, refiere a lo que se espera socialmente de las mujeres, específicamente su rol en el ámbito familiar, en este caso se mencionan labores de preparación de alimentos y de limpieza del hogar; en el informe Brechas de género en América Latina, se señala que

> las mujeres dedican más del triple de tiempo a tareas no remuneradas en el hogar: un 20% comparado con el 6% de tiempo dedicado por los hombres [...] México presenta la proporción más alta de tiempo dedicado a las tareas domésticas y de cuidado no remuneradas, tanto de mujeres como de hombres y, a su vez, presenta las asimetrías más fuertes en la región. (Marchionni et al., 2019)

Este dato deja en claro que las labores de cuidado y limpieza del hogar se siguen realizando sobre todo por mujeres, incluso en México donde los hombres tienen uno de los índices más altos en la realización de estas labores, las mujeres se encargan en mayor medida de esas tareas *no remuneradas*.

Detrás de esta estadística, podrían encontrarse casos como el del comentario citado de la participante del grupo de discusión, ya que refiere a la obligación o la expectativa de realizar dichas labores viene desde la crianza en casa y tiene un carácter generacional, es decir que, en este caso, es enseñado de padre a hija. No puede dejarse de lado que dicha indicación prescriptiva de lo que se espera de ella por ser mujer venía acompañada de una amenaza velada, pues no saber realizar las labores que se esperan de ella puede significar "problemas" con su hipotético esposo futuro. Este último aspecto permite analizar, aunque no se diga de forma explícita, que desde los discursos (en este caso parentales) puede llegar a justificarse el maltrato a las mujeres que no se adhieran al orden de género establecido (Fernández, 2015).

En el segundo fragmento se describe una situación complicada en la dinámica familiar de la participante, en la cual la figura del esposo/padre es la dominante, a la que la esposa y la hija parecen subordinarse. La participante menciona que su esposo es "agresivo" y parece haber un cierto temor a contarle sobre los sucesos cotidianos del hogar y se hace énfasis en las "maldiciones" expresadas por él. Resalta el hecho de que, en esta anécdota, el padre enfáticamente manifiesta (mientras maldice a su esposa) que si su hija va a establecer una relación de pareja ya no tiene caso seguir gastando dinero en su educación. Si bien, no se puede confirmar que estas palabras hayan resultado en la toma de acciones con respecto a la educación de la menor, en un nivel discursivo sí parece resonar con un sistema de creencias que coloca a las mujeres en la esfera doméstica y devaluando las actividades que realizan fuera de esta.

A continuación, se presentarán algunas citas relacionadas con la división sexual del trabajo, así como con las *dobles jornadas laborales*, dicho tema ya comenzaba a vislumbrarse previamente, donde se hacía referencia al trabajo de cuidados y de limpieza que las mujeres realizan en el hogar de forma no remunerada. El tema del trabajo se mencionó constantemente durante la sesión, esto podría indicar que es un aspecto relevante y significativo en la vida de las y los participantes:

> Tenemos las creencias que el hombre tenía que trabajar y la mujer atrás de la, ahora sí que atrás de la puerta, ¿no? Como una escopeta, haciendo el quehacer, la comida y con los hijos y nada de que fuera… ni a las niñas las mandaban cuando eran chicas a la escuela, a las niñas no, puro hombre nada más a la escuela, ¿qué para qué la niña? Las niñas para estudiar no. (MGD1, 2017)

En este párrafo, la madre describe el contexto en el que creció y las creencias entorno al género que lo permearon, en el que se resalta el rol de los hombres como proveedores del hogar y, en cuanto al rol de las mujeres, la participante hace referencia a una expresión utilizada en la cultura mexicana que, entre otras variantes, es "la mujer como las escopetas, cargadas y en el rincón" (Yáñez, 2021), un dicho que hace una analogía de las mujeres con un objeto, cuyo valor para su dueño viene de su utilidad. En este caso, se señala el rol de limpieza y cuidado de las mujeres, para el cual, de acuerdo con la informante, se consideraba que las mujeres no requerían estudiar.

Desde los 90, las cifras acerca del acceso a la educación muestran un incremento constante en asistencia de niñas y niños a la escuela, de hecho, la asistencia de mujeres es mayor en los diferentes niveles educativos (Marchionni et al., 2019). Esto puede explicarse por el énfasis que se le dio al carácter obligatorio de la educación en el país, sin embargo, es necesario realizar investigaciones que exploren las razones por las cuales se nota una menor asistencia de niños, una posible causa es el ingreso temprano al ámbito laboral, lo cual sería consistente con lo que las y los informantes señalan que se espera de los hombres:

> De eso de que no la mujer debe estar en la casa y el hombre trabajando, es como les digo, antes ahí era la ignorancia, pues el machismo, ¿no? Yo pienso que eso proviene del machismo, porque has de cuenta que si el papá decía que el hombre al campo o a trabajar pues así se criaba uno y la mujer que en la casa tiene que hacer de comer, hacer quehacer y todo eso. (PGD1, 2017)

Para finalizar con este breve recorrido por los resultados obtenidos en el primer grupo de discusión, se revisará un último fragmento:

> Ora sí que los diputados y los gobernadores supuestamente ya nos pusieron en igualdad con los hombres, pero yo siento que al ponernos en igualdad con los hombres también hicieron un daño, porque hicieron al hombre, si de por sí era machista, ahora son más machistas, porque dicen ah, si ya el gobierno puso que la mujer también puede trabajar, ahora la mando, ahora ya no es de que no quiera, ahora sale a trabajar y sin embargo a uno como mujer les dice, bueno, si ya gobierno puso esas reglas, de que la mujer tiene la misma igualdad que el hombre, pues el hombre también debe de cooperar en casa y no, no lo hace. (MGD1, 2017)

Este párrafo es de gran interés para esta investigación, pues en él convergen temas de dobles jornadas, trabajo doméstico no remunerado y políticas públicas, así como una expresión de indignación y/o molestia con respecto a la situación vivida. Si bien, la *igualdad*, en un sentido de políticas públicas y *ciudadanía*, no buscaba que se diera esa situación denunciada, debe reconocerse que es una queja justa, basada en la experiencia directa de la participante, que en su cotidianeidad nota que en los discursos institucionales se habla de una supuesta igualdad que no ve reflejada en su día a día. Habla del ingreso a las mujeres al ámbito laboral, pero que no significó una mayor participación de los hombres en labores de limpieza y cuidado en el espacio doméstico.

"Ya nadie agarra un libro, ya nadie juega en las calles y ahora, definitivamente, la tecnología nos absorbió": Grupo de discusión 2 realizado en escuela privada

En este segundo apartado se recuperan aspectos relevantes concernientes al segundo grupo de discusión realizado. Un aspecto llamativo de este segundo grupo, fue que los participantes más activos fueron los padres de familia; en el grupo anterior, se tuvo sobre todo asistencia y participación de madres de familia, en este segundo grupo varios participantes asistieron como pareja (esposa/esposo) y en un momento una madre de familia señaló que consideraba que su esposo hablaba por los dos. No se tendría suficiente material para asegurar la razón de estos cambios, ni es parte del objetivo de la investigación, sin embargo, podría considerarse el aspecto económico (esta fue la experiencia en escuela privada), aspectos de *clase social* que también se entretejen con el

género. La idea no es hacer una comparación valorativa entre ambos grupos, más bien se busca centrar las prácticas discursivas parentales, identificando puntos de encuentro y desencuentro en cada grupo.

Relaciones al interior de la familia, educación y crianza

Las experiencias previas de crianza no fueron tan prominentes en este grupo de discusión, ya que sus comentarios se centraron más directamente en sus propias experiencias parentales, sin embargo, sí se identifican algunos párrafos en los cuales se infiere que, aunque no sea de forma explícita, muchas de las prácticas parentales de las y los informantes están influenciadas por experiencias previas, no sólo familiares sino también escolares:

> Tradicionalmente uno dice "es que tú eres una mujercita, tienes que vestirte con falda y tienes que dejar tu cuarto arreglado" una serie de características que quizás a nosotros cuando éramos chicos nos inculcaron que tiene que ser una mujer. (PGD2, 2017)

> Al menos yo en la educación que tuve, gran parte fue en escuela pública y otra en privada y es el mismo ambiente, en todos existían los brabucones, los nerds, o sea existía una mezcla de clases de niño, de joven y fue donde yo llegué a escuchar esas frases [corres/pegas como niña] y era la convivencia que existía en las aulas. (PGD2, 2017)

Al revisar algunas de las frases que conformaron el material de estímulo, algunos participantes se remitieron a aquellos momentos en los que escucharon dichas expresiones y para algunos esto es durante la infancia o adolescencia, desde la crianza en casa hasta las experiencias formativas escolares, nuevamente remitiendo al carácter productor y reproductor de sentidos de los discursos cotidianos de género, ya sea por repetir estas frases en sus propias prácticas parentales o bien para ir en el sentido opuesto a ellas.

En el primer ejemplo se hace referencia a lo que "tiene que ser una mujer", es interesante que esto venga de la experiencia de un hombre, es decir que no solo se utilizan para enseñar a las niñas cómo deberían ser, sino que también se señala a los niños lo que deben esperar de ellas. En este caso, el ser mujer se relaciona con la forma en que se espera que se vistan y las actividades que se espera que realicen.

En el segundo caso, la experiencia descrita tiene que ver con estereotipos de masculinidad reforzados desde la escuela, en este caso por los compañeros. Nuevamente es posible relacionarlo con la masculinidad como algo que debe ser demostrado constantemente de forma pública (Kimmel, 1997; Pérez, 2020), sobre todo frente a otros hombres, aquí en la competencia de qué tan rápido o qué tan fuerte eres en opuesto a la debilidad o pasividad asociada a las mujeres, más a delante se discutirá más sobre esto.

Sobre sus propias formas de crianza y roles en el ámbito familiar, las figuras parentales comentaron lo siguiente:

> Estoy de acuerdo en que a los hijos hay que delegarles responsabilidades pero todo de acuerdo a su edad y de acuerdo a las circunstancias porque, pues sí un niño puede cocinar, puede lavar, puede todo, pero en la vida todos tenemos responsabilidades o todos tenemos derechos y obligaciones, yo como mamá tengo una obligación porque estoy jugando ese rol y debemos estar al pendiente de ellos, de no señalarlos: no que porque lloraste eres una niña, no que porque lavaste trastes eres una niña, o porque juega rudo eres un niño. (MGD2, 2017)

> También tenemos que educar a nuestros hijos, al menos yo desde que me salí de estudiar, yo me hacía de comer, me planchaba y hasta la fecha lo sigo haciendo y tengo esposa, y mi esposa trabaja, a mí no me cuesta nada llegar, prender la lavadora o hacer de comer. Y tengo un hijo que tiene 16 años y lo he educado a que él tiene que levantar su traste, lavarlo y si ve trastes sucios lo tiene que hacer y no se va a caer nada si él va a trapear o si va a barrer. (PGD2, 2017)

> Cuando tenemos un niño tenemos que darle las herramientas para que sea independiente, tenemos que empezar a delegarle responsabilidades, pero tampoco podemos dejarlo con el libre albedrío decirle: mira, tú ya sabes de todo, que dios te bendiga. No podemos delegarle toda la responsabilidad de que se auto-eduque, tampoco lo podemos sobreproteger, yo creo que esa es la parte más compleja de ser padres, encontrar ese medio, en 'el estira y afloja' encontrar ese justo donde tenga la atención adecuada. (PGD2, 2017)

Estos primeros dos comentarios se centran en las responsabilidades y los roles que consideran que corresponden a las figuras parentales, así como a hijas/os. De forma explícita, se observa un interés por las actividades que deben realizarse con base en la edad de niñas/os, más que por su sexo; es decir, se considera necesario enseñar y promover actividades como la preparación de alimentos y la limpieza de los espacios, tanto a niñas como a niños. Se da relevancia a la idea de criar para la independencia y la responsabilidad.

Sin embargo, implícitamente, hay elementos suficientes para inferir que el ámbito doméstico sigue siendo significado como un espacio *feminizado*, en el que los hombres participan a pesar de tener madres o esposas, es decir, el trabajo doméstico realizado por hombres se ve como un apoyo o una ayuda a las mujeres. Llama la atención que en el último párrafo el padre de familia dice "no se va a caer nada si él va a trapear o si va a barrer", eso remite a lo revisado en el primer grupo, en el que se le dice a un niño que al jugar con muñecas "otra cosa se le iba a caer"; se analizó que una posible razón para utilizar estas expresiones es el estatus simbólico que da la masculinidad y que debe demostrarse constantemente, entonces pudiera ser que la participación de los hombres en las labores del hogar depende de un convencimiento de que esta no significa una amenaza a dicho estatus.

El primer párrafo citado del grupo de discusión, refiere a la parentalidad como algo en constante tensión, en el que no hay respuestas claras y definitivas; el padre describe su experiencia como un constante "estira y afloja", metáfora utilizada para describir la búsqueda de un punto medio entre una parentalidad apática y una sobreprotectora, o bien, entre una parentalidad indiferente y una autoritaria (Capano y Ubach, 2013). Esto puede remitir a la idea de que las niñas y los niños no son unidireccionalmente educados por sus padres, sino que tanto los infantes como las figuras parentales están en un proceso continuo y dinámico de aprendizaje. Una idea similar se encuentra en el siguiente comentario:

> Yo tengo un hijo y tengo una hija, mi hija tiene 10, mi hijo tiene 16, yo aún no sé qué rumbo vayan a tomar todavía, hay que estar uno preparado para todo lo que venga. Decía un amigo, hay que estar preparado para los tiros malos, los tiros buenos cualquiera los agarra. (PGD2, 2017)

De acuerdo con Barudy y Dantagnan (2010), el rol parental incluye dar respuesta las necesidades de hijas e hijos, es decir, "cuidarlos, protegerlos, educarlos y socializarlos" (p. 88), sin embargo, no existe un manual definitivo o una fórmula correcta para ser madre o padre, por lo que ese cometido de educación y cuidados se encontrará con contradicciones, accidentes, ajustes y transformaciones. Hay en la práctica parental un constante sentimiento de incertidumbre.

Otro tema que se abordó en el grupo de discusión fue el de comunicación y expresión de emociones y sentimientos, también aquí se identificaron posturas contrarias, desde las menos permisivas hasta las más flexibles y empáticas, dichas posturas en choque no son solo entre los participantes, sino que las reconocen en sus propias prácticas parentales, según su estado de ánimo o situaciones determinadas:

> Como papá me ha tocado de los dos lados, me ha tocado de acuerdo a mi estado de ánimo, de acuerdo a mi temperamento, a mi carga de trabajo, me ha tocado por ejemplo con el menor que tiene 10 años: es que no me quieren llevar a tal lado, es que no me quiere llevar en la moto es que… [haciendo referencia a lo que le dice su hijo] ¿Y por eso vas a llorar? No estoy para estar perdiendo el tiempo contigo. Agarro y me voy al taller tengo que hacer esto. Y otras ocasiones pues me ha tocado: ¿sabes qué hijo? No pasa nada, lo consuelo, vamos a hacerle así, tranquilo; y la verdad yo he visto que ese es el camino que más me ha resultado. El darle apoyo y consolarlo cuando es necesario, estar ahí con él: vente, deja eso, ahorita lo solucionamos, ahorita lo arreglamos, vente vamos a hacer esto. (PG2, 2017)

> Yo tengo varón y nenas y a los dos desde mi punto de vista yo creo que los niños no deben solucionar las cosas con llorar, entonces yo sí soy muy contundente en ese tema, o sea, no tienes por qué llorar, no vas a solucionar nada con llorar, si me pides algo y lloras no te lo voy a dar, si te golpeas y realmente no te dolió aguántate, no llores, es mi forma de hacerlos un poco más fuertes, digamos. (PG2, 2017)

> Por un lado, le tienes que hacer entender al niño que, llorando, haciendo berrinche no va a resolver las cosas, pero por otro lado uno como papá también tiene que entender que son personas que tienen sentimientos y si algo les duele o algo les lastima o se murió su perro, se murió su gato, se le tronó un juguete o cualquier cosa, el niño va a llorar porque le da sentimiento, porque él siente, le duele lo que le pasó, entonces yo creo que también tenemos que buscar ese balance. (PG2, 2017)

En los padres que hicieron estos comentarios, se puede ver claramente un conflicto sobre la forma en que manejan las emociones de sus hijas/os, sobre todo en el primero y el tercero. Por un lado, están convencidos de que es su rol enseñar que el llanto no resuelve problemas, por otro lado, reconocen que también es relevante consolar y reconocer el sentir de los infantes. En cuanto al segundo comentario, se nota una postura menos flexible hacia la expresión emocional, para este participante, una parte importante de su rol como padre es hacer a sus hijas e hijo "un poco más fuertes" y para él esto significa no llorar.

De acuerdo con Barudy y Dantagnan (2010), es recomendable buscar un punto medio entre no ceder a todas las exigencias y tampoco ser indiferente al sentir de sus hijas/os: "el uso permanente de imposiciones arbitrarias de ideas, sentimientos y conductas o, por el contrario, ceder siempre a lo que los hijos opinan o piden, o engañándolos, es un reflejo de una incapacidad educativa" (p. 43). Un aspecto clave en la crianza es la expresión de emociones, en estas interacciones las niñas y los niños aprenderán no sólo cómo controlar su sentir, sino también cómo reconocer y actuar ante el sentir de los demás.

En el primer comentario hay una frase que resalta, no sólo por su impacto en las formas de crianza, sino por sus implicaciones en cuanto al género: ¿Y por eso vas a llorar? Una frase dirigida a su hijo menor que, si bien, el padre de familia se lo explica como una reacción ante las exigencias del menor o por su estado de ánimo, no puede dejarse de lado que, en cuanto a estereotipos de género, la expresión de la tristeza es algo que se les permite más a las mujeres y se limita en los hombres, lo cual tiene repercusiones "para el desarrollo de la comprensión de la propia experiencia emocional de los chicos" (Paladino y Gorostiaga, 2004, p. 3).

Par dar cierre a este primer subtema donde se exploraron experiencias parentales del segundo grupo de discusión, se revisará una de las principales preocupaciones parentales identificada específicamente en este grupo, que es el uso masivo de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) y cómo éstas transforman las prácticas parentales. Este tema fue una diferencia significativa entre ambos grupos considerando que en el primero apenas y fue mencionado, mientras que fue un asunto relevante y constante en este segundo grupo, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos de los participantes:

> Tenemos que entender que hay una brecha generacional y que los niños hoy en día nacieron con la tecnología en las manos, pero también hay que estar al pendiente

> de qué ven, como dice Tomás [refiriéndose a otro padre de familia presente en el grupo], el niño tiene que sentir que tiene la confianza, yo creo que cada quien conocemos a nuestros hijos y el niño tiene que saber que tiene la confianza, que confiamos en él, pero también tienen que entender que se lo tienen que ganar, que no tienen que reprobar. (PGD2, 2017)

> Es que ya nacieron en una generación digital, o sea, en nuestros tiempos, digo no somos tan viejitos, pero con 45 años en mis tiempos, me dejaban investigar, te ibas a la enciclopedia, agarrabas tu librototote y empezabas a buscarle, hoy te metes al Google, le das buscar, te aparecen 20 opciones, lo checa el niño, yo el mío trato de que sea más creativo 'copiar y pegar, no, lee y vas escribiendo lo que entiendas'. (PGD2, 2017)

> He visto compañeros que su niño trae un *IPhone 8* y le digo al hijo de un compañero 'préstame tu teléfono' y ya que lo empiezo a ver tenía puros juegos y le digo 'oye, un teléfono que lo puedes ocupar para tu trabajo o para mandar un documento, o para mil cosas, yo creo que le estás dando a tu hijo algo que en realidad no necesita, a lo mejor un teléfono que tenga su *WhatsApp* y su *Facebook*, a lo mejor para un niño más grande de secundaria o prepa, pero para qué un teléfono que a veces uno que trabaja y trae un teléfono sencillo'. (PGD2, 2017)

> El niño de 10 años: oye, es que yo me quiero wasapear con mi primo. Caray estimado, vives acá en Tulancingo igual que tu primo, no te whasapeés con él, véanse en persona, platiquen en vivo. Se está perdiendo mucho, ya nadie agarra un libro, ya nadie juega en las calles y ahora definitivamente la tecnología nos absorbió. (PGD2, 2017)

En estos párrafos, se puede observar un énfasis en las diferencias generacionales percibidas por las figuras parentales con respecto a sus hijas/os. Notan cambios profundos entre sus propias experiencias de infancia y adolescencia, en las que no se tenía un acceso masivo a las tecnologías, y las experiencias de las nuevas generaciones que ya "nacieron con la tecnología en las manos". Las generaciones previas al uso generalizado de las TIC, entre las que se encuentran las figuras parentales que participaron en este estudio, se conocen como *inmigrantes digitales*, mientras que las generaciones posteriores, entre las que se encuentran sus hijas e hijos, se conocen como *nativos digitales*, estos conceptos sirven para abordar la *brecha digital* existente entre estas generaciones (Prensky, 2010) y que, en el caso de esta investigación, han generado transformaciones significativas en los roles parentales y formas de crianza.

Prensky (2010), señala que existe una desconfianza de los inmigrantes digitales hacia las nuevas tecnologías, lo cual puede expresarse en las preocupaciones parentales con respecto a los contenidos a los que se tiene acceso con las TIC, con el uso que se le da al tiempo libre (videojuegos, redes sociales, etc.), con el cambio en las formas de relacionarse y socializar (mediante dispositivos y no de forma presencial), así como el posible impacto en el rendimiento académico.

> Yo creo que ahí depende mucho de cómo los eduquemos y de cómo los acostumbremos, o sea, por ejemplo, el mío tiene el IPad libre, sabe que no tiene una restricción de contenido que puede ver, sin embargo, yo tengo la confianza, conozco a mi hijo, desde niño él sabe que hay cosas que él puede y que no puede ver. (PGD2, 2017)

> Yo le digo, hija tienes el celular, tú has porquería y media [refiriéndose al uso que hace su hija de su celular]. Yo trabajo, entonces a veces voy, la dejo un rato en la casa, regreso al trabajo, le llamo para saber cómo está, es más por necesidad. Pero el día que le diga préstame el celular, me meto a ver en el *Facebook* y le pregunto: Oye, ¿Este quién es? y me meto y lo busco: ah, es un compañerito de la escuela, Perfecto, muy bien. Esto lo digo porque estaba mi hija y la mamá le dejaba el teléfono a la niña, en cuarto año, y que me meto a su perfil y tenía puros adultos, o sea, niños ya que iban a la universidad, o sea, también uno como padre tiene que ver. ¿Y esta persona? Es mi primo. Pero un amigo de 20 años para una niña de 10 años. (PGD2, 2017)

> Hay que tener un control sobre los chavos, no les puedo dejar un celular así y no se lo pueda checar, yo tengo un hijo en la prepa y ahí es peor, se mientan la madre, se amenazan, se bulean [refiriéndose al *bullying* escolar], y un día le digo: préstame tu celular. Uff, le dio ansiedad, se fue al pasillo, casi lloraba y dije: pues qué puedo ver que no sepa yo; pero no le quería quitar la clave, casi estuve a punto de darle sus coscorrones y la quitó, no porque sea un santo mi hijo, pero él pensaba que yo me iba a espantar con esas palabras y yo hablé con él: mira, respecto a lo que yo sé a este contexto que tú tienes en tus grupos de wats no es para espantarse, no te espantes porque yo te lo voy a estar checando cada vez que yo necesite checártelo o vea que estás muy metido, pero no faltes al respeto y cada vez que yo quiera, así le metas mil claves yo te lo voy a checar. (PGD2, 2017)

Como ya se había mencionado previamente, las TIC han transformado las prácticas parentales de educación y crianza, han puesto de frente a las figuras parentales con situaciones que son nuevas y muy distintas a las que vivieron en su juventud con sus madres y padres. Así, han buscado distintos medios para abordar los aspectos del uso de la tecnología que les parecen preocupantes y problemáticos, ya sea tomando actitudes autoritarias, como una vigilancia y un control estricto de lo que se ve y se hace en los dispositivos, o bien, una actitud más democrática o relajada, ya sea porque confían en sus hijas/os o porque no tienen el tiempo de vigilar el uso que hacen de las tecnologías.

A pesar de los aspectos problemáticos que se mencionan, también parece haber un reconocimiento de la importancia que tiene el internet y los dispositivos en la vida de las personas, sobre todo en la comunicación y la socialización. Para la autora Martínez (2015), prohibir el uso de dispositivos o redes sociales no es conveniente, lo fundamental es formar para "navegar con seguridad en las redes, ayudándoles a tomar conciencia de los riesgos que entrañan. Y enseñándoles a

actuar de forma responsable, tanto en relación con su imagen y sus datos como en las relaciones que establecen" (p. 1).

Género: estereotipos, roles y división sexual del trabajo

En los discursos parentales revisados en este apartado, ya se encuentran aspectos asociados al género, sin embargo, el análisis se centró sobre todo los temas de socialización, comunicación y crianza. A continuación, se focalizarán temas relacionados a los roles y estereotipos de género que se identifican en los discursos parentales. Entre ellos a menudo se encuentran temas del deber ser y de lo que se espera de mujeres y hombres.

> También es una forma de poner un límite, que tú como mujer no puedes hacer esto, como cortar la iniciativa de tajo porque eres mujer, es lo que nosotros creemos que en la sociedad que debe de hacer una mujer: el sentarse bien, el comer bien, el estar limpia y presentable. (MG2, 2017)

> Tengo una sobrina que es de la edad de mi hijo, ella ha de tener 18 años y se juntaban mucho, ella era más intrépida que los hombres, trepaba más rápido, cuando no estaba el segundo piso se subía a la azotea, su mamá decía tienes que comportarte como una niña y siempre trataba, a lo mejor en la forma de ubicarla la aislaba, pero ella hacía todo lo contrario seguía siendo muy intrépida. (PG2, 2017)

Estos dos comentarios parecen corresponderse en cuanto a lo que se espera de las niñas y el caso de una niña que contradice estas expectativas. En el primer párrafo una madre de familia refiere que a las mujeres se les corta "la iniciativa de tajo", refiriendo a los límites que se les marca a las niñas en su crianza, ya que de ellas se esperan ciertos comportamientos y hábitos que se consideran opuestos a lo narrado en el segundo comentario, donde un padre de familia cuenta de su sobrina, a la que describe como intrépida, "más intrépida que los hombres", y que esa actitud genera problemas con su mamá, quien intentaba constantemente modificar la conducta de su hija, incluso si esto significaba aislarla, según lo que comenta el participante. Como se mencionaba previamente, el rol y el estereotipo de género no sólo señala lo que se espera de la persona o lo que deben ser, sino que también sanciona a aquellos que no cumplen con dichas prescripciones (Quesada, 2014).

Otro tema que captó el interés del grupo fue el del deporte, sobre todo el fútbol, aunque sí se llegaron a mencionar otros deportes, ya sea porque son del interés personal de las figuras parentales y/o porque sus hijas/os los practican. Que surgiera de forma espontánea este tema permite hacer una discusión sobre las formas en las que, mediante las actividades deportivas, también se transmiten y refuerzan los estereotipos de género:

> El deporte está íntimamente ligado a estereotipos de lo que una mujer y un hombre pueden o no realizar con su cuerpo. En general, lo femenino ha sido representado por cualidades como la sensibilidad, la pasividad, la sumisión, la comprensión, la dependencia, la falta de agresividad, etc. Lo masculino ha sido relacionado con la fuerza, agresividad, trabajo, éxito, iniciativa, etc. Estas ideas simplificadas de la realidad, pero reforzadas cotidianamente, tienen repercusiones en cómo nos vemos a nosotros mismos y a los demás. (Ordóñez, 2011, p. 107)

Sin embargo, también puede reconocerse su potencial para configurarse como un espacio posible de transformaciones y resistencias. Se revisarán algunos comentarios parentales que abordan el tema del deporte, ya sea como reforzadores de los estereotipos o como posible espacio para cambios, de igual manera se identifican contrastes entre lo que las figuras parentales esperan de sus hijas/os y las acciones y actitudes de estos:

> Yo tengo 3 niñas y son muy distintas y eso me pasa con mi chiquita, es demasiado intrépida, todos los días llega sucia, con calcetines negros, le decimos por qué, es que juego fútbol con dos compañeros, vamos con mis amigas, pedimos la pelota, ¿Y juegas con ellas? No, nada más yo con mis compañeros (…). No quiere ballet, no quiere nada, ella quiere aprender a jugar fútbol; le decimos pero mira a tus hermanas, no, pero es que yo sí quiero, y pues ora sí que es lo que nosotros creemos que está bien, se supone, lo que una mujer debe hacer y cosas que no debe hacer como señorita, pero ahorita en la vida estoy distinta (…) no la puedo obligar a bailar ballet, porque a ella le gusta el fútbol. (MG2, 2017)

> Si a mi niña le gusta el fútbol que juegue con puras niñas, yo estoy arriesgando a mi hija con unos niños. ¿En qué forma? A lo mejor van a decir: acuérdate que es una niña, a lo mejor un poquito más débil, pero hay algunas personas que dicen por machismo: mira, tú dale, para qué la metes. (PG2, 2017)

El en primer párrafo citado, se puede identificar ese choque entre las creencias de la madre sobre cómo deberían ser las niñas y la forma de ser de una de sus hijas, similar a uno de los ejemplos explorados previamente, la niña es descrita como "intrépida", siempre llega sucia a casa y prefiere el fútbol antes que el ballet. Llama la atención que se compara a la niña con sus hermanas quienes, desde la perspectiva de la madre, se apegan más a la construcción de género esperada de las mujeres. También es importante notar que, para la figura parental, el choque entre sus ideas preconcebidas sobre el ser mujer y la forma de ser de su hija, la llevo a reconfigurar sus prácticas parentales, antes que a obligar a la niña a corresponder con dichas creencias y formas de crianza.

En el segundo comentario se observa una preocupación ante la posibilidad de que su hija salga lastimada por jugar con niños. En el grupo anterior hubo una mención constante sobre lo peligroso que es, desde la perspectiva parental, que las niñas se junten con niños, porque ellos se llevan pesado y son más fuertes, este comentario remite a esta misma idea. El padre comenta que si su hija quiere

jugar fútbol debe hacerlo sólo con otras niñas porque ella es "un poquito más débil" y él no quiere arriesgarla. La finalidad de esta investigación no es determinar si los equipos mixtos son mejores o no, pero sí es interesante poner sobre la mesa de debate el papel del deporte para reforzar o transformar estereotipos de género.

> El feminismo del deporte cree que los deportes pueden ser una experiencia enriquecedora con potencial, en la que las mujeres pueden ganar confianza y un sentido de realización y gozo. En consecuencia, el feminismo del deporte mantiene la idea, de que las mujeres deben ser motivadas a participar en los deportes (Ordóñez, 2011, p. 111).

Para finalizar con la breve revisión de los resultados producidos en el segundo grupo de discusión, se discutirán el tema de del trabajo doméstico no remunerado. A pesar de que hay ciertos temas que varían entre los dos grupos realizados, este es uno que sigue siendo relevante en ambos casos, aunque en diferentes contextos y focos de interés:

> El trabajo es una categoría histórica. Las formas que toma, los modos en que se distribuye y el valor (simbólico y económico) que se le da, varían de un contexto a otro, en las diversas formaciones sociales, en los diferentes modos de producción. Además, estas formas, modos y valoraciones, y sus combinaciones, están determinadas y atravesadas por las relaciones sociales de clase, pero también de género, que se entablan en los diferentes modos de producción. (Anzorena, 2008, p. 8)

En todos los demás temas abordados en este informe de resultados del segundo grupo, hubo una marcada participación de los padres de familia, sin embargo, en los temas del trabajo doméstico no remunerado hubo una mayor participación de las madres de familia:

> Esta cuestión de géneros, no tanto la igualdad porque todos somos diferentes, sino equidad, digamos, es cómo vivimos desde casa, ahí los roles están súper marcados, bueno, en mi caso pues yo me tengo que defender un montón, ¿quién hace la comida hoy? ¿quién tiende la cama? Ya ahorita es así de que, pues los dos somos responsables de la casa y que, si los dos salimos a trabajar, los dos también tenemos trabajo de casa. (MG2, 2017)

Se puede hacer un paralelismo entre este comentario y uno de los que se revisaron en el grupo uno, en el que se señala que aparentemente hay una igualdad en el discurso político que no significó una igualdad en el espacio doméstico, es decir, las mujeres se integraron al mundo laboral, pero esto no implicó que los hombres participaran más de las actividades domésticas de limpieza y cuidados. En este comentario se alude más bien a la equidad, aunque no en el ámbito político, sino en la relación de pareja. La participante menciona

que para ella es un conflicto constante la búsqueda de una división equitativa del trabajo doméstico, pues a pesar de que tanto ella como su pareja salen a trabajar, el trabajo doméstico se espera que ella lo realice.

> Nosotros trabajamos, mi marido me ayuda a hacer la comida, salimos a trabajar, le digo a mi hijo: pon la mesa, ya vamos tu papá y yo con la comida, no nos dio tiempo de lavar los trastes, tuvimos que salir a cobrar, ¿lavas los trastes? Sí, mamá, llego y mi hijo ya recogió la mesa, tendió su cama, recogió lo que pudo, y a parte hace sus obligaciones de la escuela, como yo que, también le gusta el fútbol, yo trato de ir a apoyarlo como a él le gusta. Y una vez comimos en casa de mis hermanos y él recogió su plato y le dice mi hermano, es que no lo hagas, eso lo hacen las mujeres, y mi hijo se me quedó viendo y yo le dije, hijo, tú sabes lo que tienes que hacer, mi hijo recogió su plato (...) hijo, es que yo así te eduqué, no te pasa nada, cuando te vayas a estudiar no va a estar mamá para darte de comer, para atenderte. (MG2, 2017)

En este otro comentario, una participante habla de cómo busca maneras de involucrar a su hijo y a su pareja en las labores domésticas, aunque para ella es como una ayuda porque parece que considera que dichas labores son su responsabilidad, esta idea queda reforzada más delante en su participación, cuando dice que es importante que su hijo aprenda a realizar estas labores para que pueda atenderse cuando viva sólo y ya no esté su madre para darle de comer. Pareciera que, en el caso de los hijos, el aprender a realizar las actividades de limpieza y, en general de mantenimiento del hogar, son para cuidar de sí mismos y no para ponerse al servicio de los demás, como en el caso de la socialización femenina, como puede verse en los siguientes comentarios:

> Yo imagino que cuando llegamos a comer, no sé los hombres que estén aquí, pero se sientan y quién les sirve la mayoría de las veces, entonces desde ahí yo creo que establecemos ese patrón y esa diferencia de roles, porque hay una servidumbre al hombre de que yo te atiendo, yo te plancho, yo te hago de comer, yo esto, y por la cuestión de que muchas veces el hombre va a trabajar y la mujer se queda en la casa con los hijos. (MG2, 2017)

> Es que hay personas que, por ejemplo, mis cuñados no levantan ni un plato ni se sirven agua, porque son mujeres y para eso están, y aunque tengan la jarra y el vaso ahí, no se sirven. (MG2, 2017)

En estos comentarios se describen situaciones cotidianas para muchas familias mexicanas, en las que se distinguen roles y expectativas de hombres y mujeres. Esto también se observa en el comentario revisado previamente, cuando la madre de familia describe una situación en la que su hijo recogió su plato y su tío le dijo que eso "lo hacen las mujeres". Parece que las participantes tienen muy claro de quiénes se esperan actos de servicio en el ámbito doméstico y parece haber un sentimiento de indignación o molestia ante ello. Se menciona que esto

es un patrón aprendido desde casa y los datos de la presente investigación parecen respaldar dicha idea, sin embargo, así como se encuentra que la familia reproduce construcciones tradicionales de género, también podría reconfigurarse como un espacio posible de transformación de estas construcciones.

Discusiones finales

Articular temas de parentalidad y género ha sido un gran reto, no porque sea difícil identificar instancias donde estén presentes, sino por la forma en que están íntimamente entretejidos. El rol parental no queda limitado sólo a una lista de competencias, a los estilos de crianza o al impacto cognitivo que esto tiene en los infantes, sino que se puede ver cómo constantemente aparece el tema del género en el complejo nudo de interacciones familiares, en los que los discursos también deben verse como actos sociales con un impacto real en la *subjetividad* de las personas, considerando que el género no precede a la persona, sino que este se construye a medida que los sujetos interactúan. Así, el uso de ciertas expresiones como "los niños no lloran" o "debes comportarte como una señorita", deben estudiarse en el contexto sociocultural en el que se dicen, para entender las posibles implicaciones que tienen en las construcciones de género de niñas y niños.

Para realizar el análisis de los datos producidos en los grupos de discusión, se elaboraron listas de categorías, algunas tomadas de la revisión de bibliografía especializada y otras emergieron al revisar las transcripciones de los grupos. Algunas de las categorías se identificaron en ambos grupos, como se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 4

Categorías emergentes similares en grupos de discusión

Categorías emergentes similares
Experiencias de la infancia
Roles maternos y paternos
Acceso a la información
Prácticas parentales y estrategias de educación
Reglas, límites y el deber ser
Estereotipos de género
División sexual del trabajo y trabajo doméstico no remunerado

Nota. Esta tabla contiene las categorías emergentes identificadas tanto en el grupo de discusión realizado en escuela pública como en el realizado en escuela privada.

En las categorías correspondientes al eje de parentalidad, se encontraron en ambo grupos las de experiencias de infancia, ya sea en lo familiar o en lo escolar, los roles parentales, el acceso o falta de acceso a la información y las estrategias de educación aplicadas a su práctica parental. En cuanto a las categorías del eje género, se encontraron las de las reglas, los límites y el deber ser, los estereotipos y el tema del trabajo doméstico no remunerado. También se encontraron categorías diferenciadas en los grupos de discusión, que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 5

Categorías emergentes diferenciadas en grupos de discusión

Grupo realizado en escuela pública	Grupo realizado en escuela privada
Relaciones dentro de la familia	Comunicarse y fomentar el diálogo
Valores	Expresión de emociones y sentimientos
Relaciones de pareja	Deportes
Machismo y violencia en la relaciones	TIC

Nota. Esta tabla contiene las categorías emergentes diferenciadas, es decir, que se identificaron en el grupo de discusión de la escuela pública o en el de escuela privada, pero no en ambos.

En el primer grupo hubo un mayor énfasis en la participación de la familia extensa en la crianza de niñas y niños, por ejemplo, abuelas o tíos, de igual manera, se da relevancia al tema de los valores, sobre todo el respeto que, de acuerdo con las figuras parentales, es algo que se está perdiendo. También se mencionaron temas de relaciones de pareja y cómo en estas se encuentran conductas machistas y de normalización de la violencia. En el segundo grupo, se habló de formas de comunicación y de expresión de emociones y sentimientos, en donde hay un contraste entre quienes promueven la expresión emocional y quienes consideran que esta debe limitarse. También se discuten temas de la participación de hombres y mujeres en el deporte y del uso de las tecnologías, que han transformado las prácticas parentales.

Algunas de las principales conclusiones a las que se llegó en este estudio sobre la compleja relación entre las prácticas parentales y las construcciones de género son las siguientes:

- El género atraviesa el discurso cotidiano de las figuras parentales y este emerge en contextos y situaciones diversas dentro del ámbito familiar, y juega un papel central en la producción y reproducción de los roles de género en las nuevas generaciones.
- En ambos grupos de discusión se identificaron prácticas discursivas que abordan temas del "deber ser" y del lugar asignado socialmente a mujeres y hombres. Sobre los estereotipos de género, se menciona que de los niños se espera que sean fuertes, bruscos y activos, mientras que de las niñas se espera que sean frágiles, tranquilas y débiles, y se señalan juegos y juguetes específicos para cada uno.

- Mediante los discursos parentales también se marcan límites y reglas en la relación que se establece con el otro, es decir, con quién pueden jugar y crear lazos de amistad.
- En cuanto a la expresión de emociones, se centran más en los niños y el llanto, de forma general, se considera que se debe permitir que lloren y que las figuras parentales deben escucharles y consolarles, sin embargo, también hay quienes consideran que el llanto debe controlarse y limitarse.
- Aún se considera a las mujeres como las principales responsables de las labores domésticas y del cuidado de los integrantes de su familia, mientras que a los hombres se les ve como proveedores y jefes de familia. El ingreso de las mujeres al mercado laboral no significó la incorporación de los hombres a las labores del espacio doméstico.
- Se identifican discursos en los que se normaliza la violencia hacia las mujeres, sobre todo en el primer grupo, donde el incumplimiento de los mandatos del género, en este caso la mujer que no realiza labores de cocina o limpieza, pareciera justificar una respuesta violenta o amenazante por parte de esposos o padres.
- Se encuentran discursos parentales que van más allá de lo autoritario y lo democrático como clasificaciones posibles, pues hay una constante expresión emocional detrás de ellos, por ejemplo, de preocupación, incertidumbre, temor, empatía, indignación, molestia, etc. Ya sea con respecto a sus prácticas parentales o de forma más general con los roles o estereotipos de género en la cotidianeidad.
- Otro tema relevante en los grupos de discusión fue el de lo generacional, ya que se hace una constante comparación entre la situación de vida actual de las figuras parentales y sus experiencias de infancia. Se encuentran ámbitos de reproducción de las construcciones de género, así como contrastes entre lo que madres y padres esperan de sus hijas/os y lo que ellas y ellos hacen, esto ha llevado a una constante reconfiguración de las prácticas de educación y crianza.

Los discursos parentales son diversos e incluso contradictorios, además pueden encontrarse en las prácticas parentales de la misma persona, es decir, que dichas prácticas se deben pensar como un proceso complejo, dinámico y situado, más que como una actividad lineal, repetitiva y terminada. A pesar de que se encuentran instancias en las que se producen y reproducen constructos tradicionales de género, también se identifica un potencial transformador de los mismos.

REFERENCIAS

Anzorena, C. (2008). Estado y división sexual del trabajo: las relaciones de género en las nuevas condiciones del mercado laboral. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *13*(41).

Assarsson, L., & Aarsand, P. (2011). 'How to be good': media representations of parenting. *Studies in the Education of Adults*, *43*(1). https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/02660830.2011.11661605

Ballesteros, B., & Morentin, J. (2017). *Cuestiones críticas en la enseñanza y aprendizaje de la investigación cualitativa* Conferencia internacional de Investigación Cualitativa en Educación, https://rb.gy/lebv39

Barbour, R. (2013). *Grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.

Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Editorial GEDISA.

Barudy, J., & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre*. Editorial GEDISA.

Bernal, A., & Sandoval, L. Y. (2013). ESTILOS PARENTALES, PARENTALIDAD POSITIVA Y FORMACIÓN DE PADRES. *Ciencias Psicológicas*, *7*(1).

Burin, M., & Meler, I. (2010). *Género y familia: poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Paidós.

Canales, M., & Peinado, A. (2007). Grupos de discusión. In J. M. Delgado & J. Gutiérrez (Eds.), *MÉTODOS Y TÉCNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES* (pp. 288-294). Editorial Síntesis.

Capano, Á., & Ubach, A. (2013). ESTILOS PARENTALES, PARENTALIDAD POSITIVA Y FORMACIÓN DE PADRES. *Ciencias Psicológicas*, *7*(1).

Castellanos, G. (1994). Desarrollo del concepto de género en la teoría feminista. In G. Castellanos, S. Accorsi, & G. Velasco (Eds.), *Discurso, género y mujer* (pp. 19-48). Facultad de Humanidades Colectivo La Manzana de la Discordia.

Conway, J., Bourque, S., & Scott, J. (2013). El concepto de género. In M. Lamas (Ed.), *El género la construcción social de la diferencia sexual* (pp. 21-34). Porrúa PUEG.

Fernández, A. (2015). *Amor, matrimonio y etapas de la vida. Discurso didacticomoral y consejos prácticos en el refranero popular*. Fundación Joaquín Díaz.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa - Ediciones Morata*. Ediciones Morata.

González-Rey, F. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Revista cubana de Psicología*, *17*(1), 61-71.

González-Rey, F., & Mitjáns, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas [Artículos de Investigación - ST]. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, *15*(1), 5-16. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-667

Hernández, G. (2020). El respeto: un valor que desafía a la educación de universitarios tabasqueños en la modernidad liquida. *Apuntes Universitarios*, *10*(3), 131-145. https://doi.org/https://doi.org/10.17162/au.v10i3.475

Jahr, S. (2016). *Las mujeres están muriendo y nadie se preocupa: el femicidio en Guatemala y México* California Polytechnic State University, San Luis Obispo]. https://rb.gy/93btgu

Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. In T. Valdes & J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es: poder y crisis*. ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres.

Lamarca, C. (2004). Ella para él, él para el estado y los tres para el mercado: Globalización y género. In.

Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población*, *5*(21), 147-178.

Loizaga, F. (2011). Parentalidad positiva: las bases de la construcción de la persona. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*(49).

Marchionni, M., Gasparini, L., & Edo, M. (2019). *Brechas de género en América Latina. Un estado de situación*. CAF.

Martín, C. (2005). La parentalidad: controversias en torno de un problema público. *La ventana*, *3*(22), 7-34.

Martínez, L. (2015). Si me quieres, no lo hagas público en Internet. Prevenir la violencia de género en las redes sociales. *Herramientas de trabajo para el profesorado*(3).

Millett, K. (2010). *Política Sexual*. Ediciones Cátedra.

Ordóñez, A. (2011). Género y deporte en la sociedad actual. *Polémika*, *3*(7).

Paladino, C., & Gorostiaga, D. (2004). *Expresividad emocional y estereotipos de género*. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3242

Papalia, D., Martorell, G., & Feldman, R. (2012). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill.

Polo, M., & Cardona, H. (2018). El aprendizaje de la investigación cualitativa: una reflexión académica desde el aprendizaje basado en problemas (ABP) en el Aula [Artículos]. *Desarrollo Profesoral Universitario*, *6*(1), 32-42. https://doi.org/https://doi.org/10.26852/2357593X.123

Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. *Cuadernos SEK 2.0*.

Pérez, C. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Rev. Esp. Salud Publica*, *76*(5), 373-380.

Pérez, M. (2020). Comunicación digital entre el placer y el peligro: una lectura feminista del sexting juvenil. *Comunicación y sociedad*. https://doi.org/https://doi.org/10.32870/cys.v2020.7432

Quesada, J. (2014). *Estereotipos de géneros usos de la lengua. Un estudio descriptivo en las aulas y propuestas de intervención didáctica* Universidad de Murcia]. https://www.tdx.cat/handle/10803/134960#page=1

Ramírez, M. A. (2005). PADRES Y DESARROLLO DE LOS HIJOS: PRACTICAS DE CRIANZA. *Estudios pedagógicos*, *31*(2), 167-177. https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000200011

Rodrigo López, M. J., Martín Quintana, J. C., Cabrera Casimiro, E., & Máiquez Chaves, M. L. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Psychosocial Intervention*, *18*(2), 113-120.

Rodríguez, T. (2001). *Las razones del matrimonio: Representaciones, relatos de vida y sociedad*. Universidad de Guadalajara.

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES.

Sau, V. (2004). Psicología y feminismos. In E. Barberá & I. Benlloch (Eds.), *Psicología y género* (pp. 107-120). Pearson Prentice Hall.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1a ed.). Editorial Universidad de Antioquia.

Vargas-Rubilar, J., & Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Jventud*, *12*(1). https://doi.org/https://doi.org/10.11600/1692715x.1219110813

Yáñez, G. (2021). Este 8M hablemos de escopetas y mujeres. *Animal Político*. https://rb.gy/wmfenb

Este trabajo está sujeto a una licencia internacional Creative Commons Attribution 4.0

LINGÜITÍTERE: PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN NIÑOS DE PREESCOLAR[1]

* * *

LINGÜITÍTERE: PROPOSAL FOR THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN

Itzel López Martínez[2]

Sección: Artículos
Recibido: 31/10/2022
Aceptado: 19/11/2022
Publicado: 31/12/2022

Resumen

La educación constituye un tema de suma importancia para el desarrollo de toda nación. Sin embargo, México se encuentra estancado en el área de lenguaje y lectura. Se ha evidenciado que los niños que presentan dificultades de lenguaje en edades tempranas tendrán dificultades en la lectoescritura posteriormente. El uso del teatro guiñol tiene beneficios para desarrollar las habilidades lingüísticas en niños de preescolar. El objetivo general del presente estudio fue desarrollar, implementar y evaluar una propuesta psicopedagógica basada en el teatro guiñol para facilitar el desarrollo de las habilidades lingüísticas en niños de preescolar. El presente estudio se dividió en dos fases: la primera consistente en un pilotaje y la segunda en una intervención aplicando la Metodología Lingüitítere. La metodología empleada fue mixta, de modo que se emplearon técnicas e instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos para recabar los datos. La muestra en la intervención fue de 69 niños y niñas de nivel preescolar con edad de 3 a 6 años. Los resultados en términos generales demostraron que la

[1] Este artículo es una versión modificada y adaptada a los lineamientos editoriales de esta revista, de la tesis que ganó el primer lugar en el concurso nacional de tesis de licenciatura en psicología 2019 organizado por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), A. C.

[2] Egresada de la Licenciatura de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo electrónico: itzel_lmar@hotmail.com https://orcid.org/0000-0003-4955-0882

Metodología Lingüitítere, al reunir varias herramientas pedagógicas y teniendo como protagonista al teatro guiñol, ayudó a mejorar las habilidades lingüísticas de los niños en preescolar.

Palabras Clave: habilidades lingüísticas, teatro guiñol, cuento, canción, lecto-juego

Abstract

Education is an extremely important issue for the development of every nation. However, Mexico is stagnant in the area of language and reading. It has been shown that children who experience language difficulties at an early age will have difficulty in reading and writing later. The use of puppet theater has benefits to develop language skills in preschool children. The general objective of this study was to develop, implement and evaluate a psychopedagogical proposal based on puppet theater to facilitate the development of language skills in preschool children. The present study was divided into two phases: the first one referred to a pilot test and the second one was the intervention applying the Lingüitítere Methodology. The methodology used was mixed, so that both qualitative and quantitative techniques and instruments were used to collect the data. The sample in the intervention was 69 preschool-level boys and girls aged from 3 to 6 years. The results in general terms showed that the Linguititere Methodology by gathering several pedagogical tools with puppet theater as protagonist helped to improve the language skills of children, in preschool.

Key words: linguistic skills, puppet theater, story time, kid´s songs, games

Introducción

Los resultados de México del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), declaran: "los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo el promedio OCDE en lectura, matemáticas y ciencias", de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), teniendo un puntaje en ciencias de 419 puntos, lectura 420 puntos y matemáticas 409 puntos, añadiendo que "en estas tres áreas, menos del 1% de los estudiantes en México logran alcanzar niveles de competencia de excelencia (nivel 5 y 6)" (OCDE, 2019, p.2).

La Ley General de la Educación en México establece tres tipos de educación: básica, media superior y superior. La educación básica está conformada por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar consta de tres grados con duración de un año cada uno y se atienden niños de tres a cinco años. Como vemos, la educación básica comienza en preescolar y es aquí donde se debe iniciar formando cimientos fuertes para prevenir dificultades académicas posteriores en la educación de los niños. Andrés y colaboradores (Andrés *et al.*, 2010), señalan que el lenguaje oral influye en el desarrollo del lenguaje escrito, es decir, que al no desarrollar habilidades lingüísticas se dificultará la escritura en edades posteriores.

Por ejemplo, en México la evaluación que se lleva a cabo por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (INEE, 2018), aplicada a 104,973 estudiantes de sexto grado de primaria, en la parte de lenguaje y comunicación el 49% de los alumnos obtuvo un desempeño de nivel uno, dejando ver que estos niños "pueden seleccionar información sencilla que está explícitamente expuesta en textos descriptivos, pero no pueden realizar las tareas de los niveles de logro más avanzados, tales como comprender información de textos expositivos y literarios" (PLANEA, 2018, p.10).

La Secretaría de Educación Pública (SEP), tiene el objetivo a nivel preescolar de tener una educación de calidad para todos los niños y niñas que les permitan ser felices y tener éxito en la vida. Dentro de la reforma educativa publicada en el año 2017 indica que "el lenguaje es prioridad en la educación preescolar" (SEP, 2017, p.61), es por esto que se deben buscar día con día nuevas estrategias que permitan transmitir de manera significativa los conocimientos. Una de las propuestas sobre los contenidos que hace la SEP (SEP, 2017), es trabajar en la producción contextualizada del lenguaje, es decir que los niños tengan una interacción oral.

Desde la psicología el desarrollo del lenguaje es importante ya que es un medio por el cual expresamos sentimientos, emociones, ideas y sensaciones. En la psicolingüística existen tres principales ramas de estudio: la comprensión, la producción y la adquisición del lenguaje (Clark y Clark, 1979). De acuerdo con Guarneros y Vega (2014), el lenguaje oral permite tener interacción comunicativa con otros y solucionar problemas. De igual forma Calles (2005), afirma que el

lenguaje oral ayuda a desenvolverse en un contexto social y de este modo se inicia un intercambio de opiniones e ideas.

A lo largo de la historia de la humanidad el lenguaje ha sido indispensable para comunicarnos. Desde la prehistoria datan los inicios de la comunicación humana cuando los primeros pobladores realizaban pinturas rupestres. (Navarro, 2005). Al remontarnos a la época antigua Campillo y García (2005), comentan que, de acuerdo con la teoría gestual, la primera forma de lenguaje que emplearon nuestros antepasados fue con signos, ya que sus órganos no estaban lo suficientemente desarrollados para emitir algún sonido. Con el paso del tiempo los homínidos lograron emitir ciertos ruidos y sonidos. Deacon (1997, citado en: Castro y Toro, 2002), menciona que cuando los homínidos atravesaron el umbral del pensamiento lograron darle significado a los sonidos que emitían y de este modo lograron la comunicación oral. Campillo y García (2005), concuerdan al afirmar que cuando el cerebro humano evolucionó el aparato bucofaringolaríngeo se desarrolló al grado de lograr que los seres humanos dotaran de significado a la combinación de ciertos sonidos.

La comunicación oral nace de la necesidad de comunicarse, Dunbar (1996, citado en: Castro y Toro, 2002), asevera que "los homínidos al iniciar con la práctica de la caza, se vieron obligados a trabajar en equipo por lo cual esa actividad implicó interacción y organización, lo cual los llevó a comunicarse". De acuerdo con Castro y Toro (2002), al establecer un sistema de signos lingüísticos organizados, desde los homínidos se fue transmitiendo la información, de tal suerte que las madres enseñaban a los niños su sistema de comunicación.

De acuerdo con Bigas (1996), el desarrollo del lenguaje oral en los infantes es muy importante ya que es un instrumento que permite un aprendizaje satisfactorio que será la base de futuros conocimientos. De igual manera Gallego (2015), considera que el lenguaje es piedra angular para la conquista de aprendizajes posteriores pues es un recurso ideal que le permite al niño comunicarse, además de considerarlo una condición básica en el desarrollo personal y social de los niños.

Martínez y colaboradores (Martínez *et al.,* 2015), mencionan que la expresión oral acelera el desarrollo integral del niño, facilitando su adquisición en los diferentes campos del aprendizaje. Por su parte Calles (2005), afirma que el lenguaje facilita la expansión del pensamiento, lo que hará que el niño pueda interactuar y desenvolverse en un contexto social, de este modo comenzará un proceso de reflexión e intercambio de opiniones en el cual experimentará la adquisición de conocimiento.

Definición y componentes del lenguaje

De acuerdo con Bigas (2008), el lenguaje verbal es un instrumento que sirve para aprender sobre el mundo que nos rodea, de igual modo es un instrumento para pensar y reflexiona sobre el mundo. El lenguaje es "un sofisticado sistema de

múltiples códigos y formas de simbolizar, propuesto por las diferentes culturas y utilizado para la expresión del pensamiento de los individuos" (Núñez y Vela, 2012, p. 168).

Por su parte la SEP define al lenguaje como como:

> una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual se expresan, intercambian y defienden las ideas; se establecen y mantienen las relaciones interpersonales; se accede a la información; se participa en la construcción del conocimiento y se reflexiona sobre el proceso de creación discursiva e intelectual. (SEP, 2017, p.181)

Martínez y colaboradores (Martínez *et al.,* 2015), definen a la expresión oral como una capacidad que tienen los niños y niñas para expresar de manera espontánea y con seguridad sus necesidades, intereses y opiniones. Así mismo, Guarneros y Vega (2014), establecen que el lenguaje está constituido por tres componentes que actúan de manera simultánea, siendo estos los formales, de contenido y de uso. Estos componentes se van desarrollando conforme avanza el proceso de la adquisición del lenguaje.

Bloom y Lahey (1978, citado en: Gómez, 1988), concuerdan al mencionar que "la forma, el contenido y el uso son los tres componentes del lenguaje", de igual modo se refieren a la forma del lenguaje como el medio de representación o código, es decir el sistema de signos compuestos por las unidades de sonido, las unidades de significado y la manera en la cual estas unidades se combinan entre sí. Con respecto al componente contenido del lenguaje mencionan que es la representación lingüística de lo que las personan conocen del mundo. Por último, se refieren al uso del lenguaje como la selección de conductas lingüísticas y no lingüísticas apropiadas para lograr un propósito comunicativo.

En esta misma vertiente las habilidades lingüísticas se entienden de acuerdo con Martínez (1998, citado en: Ramírez, 2009) como "aquellas habilidades que están inmersas en la adquisición y desarrollo del lenguaje en su conjunto, es decir, aquellas habilidades en las que se encuentran implicados los cuatro subcomponentes del lenguaje: fonético-fonológico, léxico-semántico, morfo-sintáctico y pragmático". Estos subcomponentes se encuentran dentro de los componentes previamente mencionados (forma, contenido y uso), de tal suerte que dentro del componente del lenguaje forma, se encuentran implícitos los subcomponentes fonético-fonológico y morfo-sintáctico, mientras que dentro del componente del lenguaje contenido, se encuentra implícito el subcomponente léxico-semántico y dentro del componente del lenguaje uso, se encuentra implícito el subcomponente pragmático.

De acuerdo con Ferreira (2010, citado en: Gallego, 2015) "el subcomponente fonético-fonológico corresponde con la forma en que los sonidos del lenguaje y los fonemas, se organizan y funcionan en las diferentes lenguas". Este subcomponente del lenguaje se refiere básicamente a la forma adecuada de la estructura y secuencia de los sonidos de cada idioma. El subcomponente del

lenguaje léxico-semántico se concibe como el sistema de palabras que componen una lengua, es decir, es el conjunto de palabras que un individuo puede utilizar en su comprensión y expresión, en realidad no es otra cosa que el vocabulario propio de cada idioma.

Con respecto al tercer subcomponente del lenguaje morfo-sintáctico, encontramos que la morfología estudia la forma de las palabras, cuyo componente básico es el morfema, es decir la raíz, para expresar variaciones de género, número, voz, modo, tiempo o persona, mientras que la sintaxis hace referencia a las reglas sobre el orden de las palabras para formar oraciones coherentes y establecer su gramaticalidad. El subcomponente pragmático del lenguaje se ocupa de las situaciones en las que se usa el lenguaje para comunicarse, es decir, se ocupa de los principios que explican cómo funciona el lenguaje, por ejemplo, es importante alternar el uso del lenguaje de manera que se hable diferente a cada persona dependiendo sí es él o ella. (Gallego *et al.,* 2007).

Herramientas pedagógicas: música, cuento, juego y teatro guiñol

Las herramientas pedagógicas se han utilizado en todos los niveles educativos y de acuerdo con el objetivo que se desea alcanzar, los docentes eligen la mejor opción de acuerdo a su criterio. Vega (2018), menciona que las herramientas pedagógicas han sido creadas para potencializar el desarrollo de los niños, de igual manera menciona que deben estar basadas en el juego y que deben ser divertidas. Las herramientas que más se han utilizado a nivel preescolar son las canciones, los cuentos y los juegos. En la Guía de la educadora que publicó la SEP en el año 2010, se proponen varias actividades utilizando la música como herramienta pedagógica.

De acuerdo con Cristóbal y Villanueva (2015, citado en: Salas y López, 2017), “las canciones ayudan a mejorar diferentes aspectos tales como la gramática, el léxico y sintaxis”. Por su parte, Salas y López (2017), realizaron una investigación en la cual hicieron uso de canciones para mejorar habilidades del habla, como resultado obtuvieron que los estudiantes obtuvieron beneficios lingüísticos.

Otro estudio realizado por Hornickel y colaboradores (Hornickel *et al.,* 2014), demostró que los niños qué son más participativos en las clases de música experimentan un mejor desarrollo lingüístico. Estos autores explican que la música genera un reamoldamiento del cerebro, lo que permite mejorar la capacidad al hablar, cuestión que de igual manera se vincula a la lectura. Así mismo, demostraron que los niños con bajos recursos carecen de capacidad de procesar el sonido, por lo cual existen pocas posibilidades para que logren un buen rendimiento en la escuela. En esta misma vertiente Salas y López (2017), aseguran que la música es un ente transformador de la cultura, y agregan que debemos trabajar la música en el aula para transformar los contextos educativos.

Por otro lado, el juego ha sido sobre todo en la etapa preescolar la herramienta más utilizada. De acuerdo con Borzone (2005), el juego promueve la participación y el interés de los niños. Por su parte, Crescini (2011) destaca el juego como un medio para mejorar la comprensión y la expresión oral, ya que al tratarse de niños es esencial captar la atención de estos para lograr un óptimo desarrollo. El juego es una herramienta que ayuda a desarrollar habilidades lingüísticas, pues el juego involucra el habla, el vocabulario y la comprensión del lenguaje. También a través del juego se construye y reconstruye el conocimiento, habilidades y destrezas que poseen los niños (SEP, 2017).

Se considera fundamental incluir actividades en las cuales los niños tengan que expresarse oralmente, pues de esta manera los niños hablarán y aprenderán a pensar mejor. Calles (2005) concuerda al afirmar que el lenguaje facilita la expansión del pensamiento. De ahí la importancia del juego, pues a través del juego se promueve en los niños la creatividad, la imaginación, la confianza en sí mismos y en las propias capacidades, las aptitudes físicas, sociales, cognitivas y emocionales (SEP, 2014).

El cuento también ha sido de las herramientas pedagógicas más utilizadas por las docentes de preescolar. Los cuentos son narraciones fantásticas expuestas con un lenguaje que contiene gran carga emocional, y un carácter más lúdico que informativo, ya que sus historias no necesariamente pretenden describir una representación de la realidad, sino que tienen una pretensión (Granado, 2007).

Rosenquest (2002, citado en: Delgado *et al.,* 2007), menciona que "es importante narrar lecturas en el preescolar para desarrollar el vocabulario y las habilidades sociales". En el mismo plano, Dickinson y Smith (1994, citado en: Borzone, 2005) mencionan que "existen dos condiciones para promover en los niños la comprensión y la producción de relatos ficticios, la primera es exponer a los niños de manera frecuente al género discursivo y la segunda es la reconstrucción activa del cuento". A esta postura se suma Botting (2002, citado en: Bustos y Crespo, 2014), al afirmar que "la narrativa es de suma importancia en el desarrollo del lenguaje infantil".

En un estudio realizado por Martínez y colaboradores (Martínez et al*.,* 2015), se promueve en los niños la mejora del lenguaje a través de narrar a los niños cuentos, en los cuales se invita a la participación de los padres de familia y se involucra a la docente. De igual manera Borzone (2005), realizó una investigación en la cual se expuso a niños de cinco años de edad a la lectura frecuente de cuentos dando como resultado el aumento de la capacidad de los niños para relatar historias organizando la información de manera más compleja. Guberman (2007), asegura que la simple escucha del lenguaje promueva el aumento de la competencia verbal en los niños.

La canción, el juego y el cuento son herramientas pedagógicas importantes, no solo por ser las más usadas, si no por los múltiples beneficios que tienen. El teatro guiñol también posee ciertas bondades que lo hacen ser una excelente herramienta pedagógica, sin embargo, no se ha trabajado mucho en los

contextos escolares. En este sentido, al indagar los orígenes del teatro guiñol nos remontamos a la época antigua, donde encontramos como escenario la antigua Grecia donde se ocupaba el teatro con fines educativos ya que pensaban que este era un medio para transmitir conocimientos, además de que llamaba la atención de los niños. Más adelante, en la edad media el uso de teatro toma más fuerza al incorporarle elementos como la música, la decoración e incluso el vestuario de los títeres. Con el nacimiento de Iglesia católica los títeres fueron usados para explicar algunos aspectos religiosos (Gudiño, 2017).

De acuerdo con Vaqueiro (2014), el teatro ofrece la posibilidad de enseñar una lengua dentro de un contexto vivo. Por su parte Oltra (2013), menciona que el títere es una herramienta educativa presente en todas las culturas como un auxiliar en la enseñanza. También considera al títere como una herramienta innovadora que puede ayudar en el futuro de la educación. Téllez (2015), concuerda al afirmar que los títeres contribuyen al desarrollo verbal, enriquecen el lenguaje, ayudan a tener pensamiento creativo y estimulan la participación de los niños tímidos.

De acuerdo con Skulzin y Amado (2006, citado en: Oltra, 2015), plantean que el taller de títeres como actividad escolar "es una herramienta que promueve el aprendizaje de diferentes conocimientos y habilidades a partir de situaciones de interacción social". (p.165). Por otra parte, Núñez y Vela (2012), mencionan que los títeres ayudan a los niños a mejorar su lenguaje y a enriquecer su vocabulario. Oltra (2013), también coincide al comentar que los títeres ayudan a desarrollar la expresión oral de manera espontánea, perfeccionan el habla, la enunciación y la proyección de la voz.

Rogozinski (2001, citado en: Núñez y Vela, 2012), menciona que los títeres "son un medio didáctico el cual posibilita el desarrollo de la expresión oral, de igual manera resalta que los títeres adquieren vitalidad infundida por el teatrino pues este los transforma dotándolos de vida". Núñez y Vela (2012), también resaltan el papel del teatrino al comentar que es un recurso metodológico para el aprendizaje de la oralidad, es un espacio en el cual se narran historias, se expresan sentimientos, ideas y fantasías.

Además del títere y el teatrino, Mazzacane (2005, citado en: Oltra, 2013), resalta la conjugación de títeres y la música, ya que afirma que "el uso de ambas favorece la participación, anima a la cooperación y genera entusiasmo en el aprendizaje". Aunado a esto, Tova Ackerman (2005, citado en: Oltra, 2013), menciona que "la interacción entre el titiritero, el títere y el público es fundamental para desarrollar la imaginación del espectador".

Como se ve, el teatro guiñol está conformado por diferentes elementos implícitos (títeres, teatrino, música, titiritero, trama o cuento y público), lo cuales desempeñan una función específica. A lo largo del tiempo se han realizado investigaciones en las cuales se destacan las bondades de estos elementos que conforman el teatro guiñol. Por ejemplo, Pereda y Tamayo (2014) realizaron un estudio en el cual aplicaron juego de roles con títeres con niños de cuatro años

para mejorar la expresión oral. Después de quince sesiones los niños reflejaron un aumento en la entonación, fluidez, claridad, léxico y coherencia con respecto a los movimientos corporales y la gesticulación.

Por otra parte, en una investigación llevada a cabo por Bustos y Crespo (2014), se narraron cuentos a niños de preescolar y posteriormente los niños respondían ciertas preguntas para verificar su comprensión, destacando así la importancia de hacer una retroalimentación al concluir una narración. En esta misma vertiente, Pavez y colaboradores (Pavez *et al.,* 2008), mencionan que, al recontar el cuento, los niños mejoran la comprensión del mismo, aparte de que es un proceso útil para evaluar las estructuras injusticas que se ocupan al relatar el cuento.

De acuerdo con González (2006), los niños desde los tres años son capaces de hacer inferencias, es decir narrar de una manera organizada y siguiendo una secuencia coherente. En este sentido Bloom (1956, citado en: Oltra, 2013), menciona que la recreación de personajes e historias con títeres ayuda a los niños a absorber y recordar lo que han aprendido e interiorizar la información para que puedan recontar las historias desde la mente y el corazón. Referente a eso, Guberman (2007 citado en: Bigas, 2008), coincide, ya que considera que "las personas adquieren nuevos conocimientos cuando éstos resultan significativos para el aprendiz". Como hemos visto el teatro guiñol resulta ideal para trabajar y desarrollar el lenguaje infantil, de modo que la escuela preescolar se considera el escenario perfecto para que el niño amplíe su vocabulario favoreciendo así el desarrollo del lenguaje (Guarneros y Vega, 2014).

Pese a las bondades que tiene consigo la práctica del teatro guiñol dentro de los salones escolares resulta interesante ver por ejemplo en la Guía de la educadora, publicada en el año 2010 varias actividades que incluyen al cuento, el canto y el juego como herramienta pedagógica, sin embargo, a pesar de mencionar que el uso del títere favorece la expresión de emociones e ideas, solo se encuentran dos actividades que incluyen títeres. Además de esto, en los libros para la educadora de nivel preescolar editados por la SEP tanto en el año 2014 como 2018 no contienen ninguna actividad en la cual se empleen títeres. Es verdad que hay un gran número de actividades para desarrollar el lenguaje oral con múltiples propuestas que incluyen la narración de cuentos, pero en ninguna de estas actividades se incluyen a los títeres como herramientas pedagógicas, más bien emplean libro o láminas que al final de cuentas es básicamente los mismo.

Se considera indispensable que se den situaciones didácticas en el aula, entendiendo como situación didáctica a un conjunto de actividades bien estructuradas que implica la relación entre los niños, los contenidos y las docentes con el objetivo de construir aprendizajes (SEP, 2010). Ahora bien, de acuerdo con la SEP (2017), los docentes son los responsables de responder de manera adecuada al desarrollo de diferentes actividades para garantizar el desarrollo de todo el potencial que posee cada uno de sus alumnos. De igual manera la

Educadora es la encargada del desarrollo del aprendizaje en su grupo, por lo cual debe planificar su clase con diferentes actividades que le permitan lograr un avance, siendo así esta planeación flexible que se adapte al proceso personal de aprendizaje de cada niño.

Por otro lado, la tarea de la escuela es crear oportunidades para hablar, aprender a utilizar nuevas palabras y expresiones, lograr construir ideas más completas y coherentes, y ampliar su capacidad de escucha. (SEP, 2017). Pese a eso, al conjuntar lo anterior se puede decir que los manuales que ha venido elaborando la Secretaría de Educación Pública contienen los métodos tradicionales que se han trabajado desde años atrás, por lo cual nos podemos dar una idea del por qué la educación preescolar nos ha quedado a deber en materia educativa y en específico en el área de comunicación y lenguaje.

Genua (2009, citado en: Oltra, 2013), "entiende que hay cuatro ámbitos posibles de reunión entre los títeres y los niños/as: el teatro, la escuela, la familia y el tiempo libre". Así mismo, Guarneros y Vega (2014), mencionan que para que el proceso de alfabetización tenga éxito a nivel preescolar es necesario trabajar con los niños, la escuela y la familia de los niños.

Metodología

El presente estudio fue descriptivo-comparativo, con una metodología mixta, el objetivo general fue desarrollar, implementar y evaluar una propuesta psicopedagógica basada en el teatro guiñol para facilitar el desarrollo del lenguaje incrementando de las habilidades lingüísticas en niños de preescolar de tres a seis años. La pregunta de investigación es: ¿Cómo impacta la propuesta psicopedagógica basada en el teatro guiñol para facilitar el desarrollo del lenguaje incrementando de las habilidades lingüísticas en niños de preescolar de tres a seis años?

Los objetivos específicos de la investigación fueron dos, el primero de ellos consistió en favorecer el desarrollo del lenguaje aplicando una propuesta psicopedagógica basada en el teatro guiñol para aumentar las habilidades lingüísticas en niños de preescolar de tres a seis años. Las preguntas que pretende responder este objetivo específico son: ¿Cómo contribuye el teatro guiñol a favorecer el desarrollo del lenguaje?, ¿De qué manera ayudan los recursos empleados (canción, cuento y lecto-juego) a aumentar las habilidades lingüísticas en niños de preescolar? y ¿Qué edad es idónea para aumentar las habilidades lingüísticas de los niños?

El segundo objetivo específico fue valorar los efectos de la intervención psicopedagógica basada en el teatro guiñol para aumentar las habilidades lingüísticas en niños de preescolar de tres a seis años comparando los resultados de los diferentes grupos y preescolares a fin de estimar si se mantuvo, aumento o disminuyó el desarrollo del lenguaje. Las preguntas que pretende responder este objetivo específico son: ¿Cuáles son los efectos del programa de intervención

psicopedagógico enfocado en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los niños de los tres preescolares?, ¿En qué medida las habilidades lingüísticas se ven modificadas en la evaluación con respecto al diagnóstico?, ¿Qué habilidad lingüística se desarrolla con más facilidad?, ¿Qué habilidad lingüística se ve modificada después de aplicar la Metodología Lingüitítere en el pilotaje? y ¿El grupo control aumento, disminuyó o mantuvo su nivel de habilidades lingüísticas?

En la tabla 1 se muestra la cantidad de participantes con los cuales se trabajó durante el proceso de investigación.

Tabla 1

Cantidad de paticipaciones

Fase	Grupo	Grado	Alumnos		Total	
			Niños	Niñas		
Pilotaje	1	2°	5	8		
Total pilotaje						**13**
Intervención	1	1°	7	9	16	
	2	2°	7	12	19	53
	3	3°	9	9	18	
	4 (control)	1°	8	8	16	16
Total intervención						**69**

Nota. Esta tabla muestra el total de participantes, el grado y el grupo al que pertenecían tanto en la fase del pilotaje como de la intervención.

En el pilotaje, los participantes fueron trece alumnos de cuatro años que se encontraban cursando el segundo grado de preescolar, de los cuales, ocho fueron niñas y cinco fueron niños.

En la intervención, los participantes fueron sesenta y nueve alumnos, se trabajó con cuatro grupos, a tres de ellos se les aplicó la intervención Lingüitítere, y el cuarto grupo se utilizó como grupo control. En cuanto a los grupos a los cuales se les aplicó la intervención el grupo de primero estaba conformado por dieciséis alumnos de los cuales siete eran niños y nueve niñas con edad de cuatro años. El grupo de segundo estaba conformado por diecinueve alumnos de los cuales siete eran niños y doce eran niñas con edad de cuatro a cinco años. El grupo de tercero estaba conformado por dieciocho alumnos de los cuales nueve eran niños y nueve niñas con edad de cinco años, teniendo un total de 53

participantes. El cuarto grupo, tomado como grupo control estaba conformado por dieciséis alumnos de los cuales ocho eran niños y ocho niñas con edad de cuatro años.

Como se muestra en la Tabla 1, mientras que en el pilotaje la muestra se compuso de trece alumnos, en la intervención participaron sesenta y nueve alumnos, de los cuales a 53 se les aplicó la Metodología Lingüitítere y dieciséis se tomaron como grupo control.

Consideraciones éticas

Para protección de los infantes, los nombres de los niños y niñas que son utilizados para presentar los resultados, así como el nombre de los preescolares que son mencionados en el presente trabajo se utilizaron seudónimos para proteger el anonimato de estos. En cada uno de los preescolares se contó con el consentimiento y apoyo de las directoras al conocer la naturaleza y la importancia de la investigación, de igual manera, se informó a los padres de familia las actividades que se realizarían con sus hijos.

Técnica de recolección de la información

Durante el desarrollo del proyecto de investigación se utilizaron técnicas tanto cualitativas como cuantitativas. La tabla 2 muestra las técnicas cualitativas y cuantitativas que se usaron para recolectar la información.

Tabla 2
Técnicas utilizadas en el estudio

Cualitativas	Cuantitativas
Observación Diario de campo Etnografía visual Escala de rutas de la Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE)	Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE)

Nota. Esta tabla muestra las técnicas tanto cualitativas como cuantitativas que se utilizaron para recolectar de la información.

Para la recolección de los datos cualitativos se hizo uso de la observación, ya que: "implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones" (Hernández, Fernández & Baptista, 2014: p.399), así, esta técnica permitió comprender con detenimiento cada detalle que se suscitó durante la intervención.

Por otro lado, se utilizó del diario de campo para registrar los acontecimientos relevantes durante cada sesión, así, se pudieron vislumbrar tanto

las fortalezas como las áreas de oportunidad de la propuesta psicopedagógica Lingüitítere. El uso del diario de campo puede entenderse de la siguiente manera: "Lo registrado en el diario de campo no será la realidad en sí misma, sino la realidad vista a través de los ojos del investigador, con sus percepciones y su cosmovisión. La subjetividad entra en juego desde el momento de registro de los hechos, y no sólo en su interpretación" (Rodríguez, 2011: p.4).

También se utilizó la etnografía visual, se tomaron fotos y videos para tener evidencia del avance que los niños mostraron durante las sesiones de la intervención, además nos permitió ver el comportamiento de los niños durante el cuento ya que en varias sesiones en la parte del cuento los talleristas estaban atrás del teatrino y no podían ver con claridad el comportamiento de estos. Árango & Pérez (2007), definen la etnografía visual como un método de aproximación a la realidad en donde se presentan distintos momentos metodológicos tales como la observación, descripción e interpretación que permite construir versiones. La etnografía visual permite "captar una parte de la cosmovisión de una persona o grupo" (González, 2008: p.2), es por ello que hacer uso de esta técnica, nos ayudó a comprender las interacciones entre los niños y los títeres que se producían durante cada sesión.

Otra herramienta cualitativa que se utilizó fue la escala de rutas de la Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE), la cual evalúa la capacidad de adaptar la función interpersonal de lenguaje considerando, principalmente, las necesidades del oyente para explicarle un camino. Otro aspecto que evalúa es la estrategia que utilizan los niños cuando explican el camino a seguir para llegar a un lugar (A) a otro (B).

Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE)

Para la recolección de los datos cuantitativos se utilizaron seis escalas de la BELE, siendo estas: articulación, comprensión, producción dirigida, adivinanzas, definiciones y narración. El Manual del Examinador de la BELE fue producido en 1988 por la Dirección General de Educación Especial, los autores son la Dra. Margarita Gómez Palacios Muñoz y el profesor Salvador Valdés Cárdenas. La BELE, ha sido aplicada, adaptada y estandarizada en una población de 880 niños de 3 a 11 años, de estancias Infantiles, jardines de niños y escuelas primarias oficiales de la ciudad de México.

Análisis de datos

Para hacer el análisis cualitativo se revisaron las videograbaciones de cada una de las sesiones y posteriormente se analizaron, esto con el fin de identificar el efecto que tenía cada sesión en el lenguaje de los niños de manera progresiva. De igual modo se revisaron las notas de campo hilando la información con los datos recabados de las videograbaciones. También se analizó el discurso empleado por

los niños al contestar las preguntas de la escala de rutas de la BELE tanto en el diagnóstico como en la evaluación a modo de comparar los discursos empleados y notar sí había cambios en el lenguaje de los niños. A partir de lo ya mencionado se conjuntó la información y se hicieron inferencias sobre los efectos que tuvo la intervención.

Para hacer el análisis cuantitativo del pilotaje primero se obtuvo el puntaje de cada una de las escalas de la BELE, una vez que se tuvo el puntaje de cada niño, se sacó la media de cada escala, tanto del diagnóstico como de la evaluación. Finalmente se sacó la diferencia de las medias obtenidas restando el puntaje de la media obtenida en la evaluación menos la media obtenida del diagnóstico. Para hacer el análisis cuantitativo de cada grupo de la intervención se siguió la misma secuencia que en el pilotaje, además se compararon los puntajes de las medias de cada una de las escalas tanto del diagnóstico como de la evaluación de los tres grupos del preescolar Eva. También se compararon los puntajes de las medias de cada una de las escalas del diagnóstico y de la evaluación del grupo de primero del preescolar Eva con el grupo de primero del preescolar Ángel, todo esto para conocer el grupo con mayor avance.

Ruta metodológica

La investigación de campo estuvo conformada por ocho etapas divididas en cuatro fases. La Tabla 3 muestra las etapas que conformaron cada fase del presente trabajo de investigación.

Tabla 3

Trabajo de campo

Fases	Etapas	Evidencia
I Diseño	1.Diseño de un programa psicopedagógicc	Carta descriptiv
II Pilotaje	2.Diagnóstico 3.Aplicación 4.Evaluación	-Diario c campo -Fotografías -Videos -Test BELE
III Ajuste	5.Modificación del programa psicopedagógico	-Carta descriptiva
IV Intervención	6.Diagnóstico 7.Aplicación: grupo experimental y grupo control 8.Evaluación	-Notas de campo -Fotografías -Videos -Test BELE

Nota. Esta tabla muestra las fases del proceso de investigación, así como las etapas de cada fase y las evidencias que se recolectaron.

Para alcanzar los objetivos de la investigación, se cuidó que la ruta metodológica tuviera coherencia y continuidad en el proceso d investigación. A

continuación, se explica de manera más detallada cada una de las etapas de la ruta metodológica.

Fase I. Diseño

Diseño de un programa psicopedagógico. En esta primera fase se realizó una exploración teórica buscando material bibliográfico sobre investigaciones previas en las cuales se hubiera trabajado el desarrollo del lenguaje con alguna herramienta pedagógica. Después de la búsqueda de estudios previos los autores vieron que se había trabajado con canciones, cuentos y juegos para mejorar las habilidades lingüísticas de los niños por lo cual les pareció viable juntar todos los elementos en una metodología propia. Uno de los autores tenía experiencia previa realizando teatro guiñol para niños y realizando talleres de fomento a la lectura usando como auxiliar a los títeres por lo cual al conocer las bondades del teatro guiñol en escenarios reales ambos autores estuvieron de acuerdo en incluir al teatro guiñol como protagonista de la metodología ya es una herramienta que resulta muy llamativa para los niños de preescolar, además de ser una herramienta poco utilizada para trabajar el desarrollo del lenguaje pues no se encontraron muchos estudios previos en los cuales se hiciera uso del teatro guiñol para mejorar el lenguaje en niños de preescolar.

Fase II. Pilotaje

Diagnóstico. El diagnóstico se realizó aplicando la BELE para valorar las habilidades lingüísticas de los niños de preescolar. La aplicación se realizó de manera individual con duración aproximada de cuarenta minutos, por lo cual cada autor evaluaba de tres a cinco niños cada día. La BELE está conformada por seis escalas: articulación, producción dirigida, adivinanzas, definiciones, narración y rutas. Todas las escalas se pueden aplicar a niños de tres a seis años, sin embargo, la escala de adivinanzas no es aplicable para niños de tres a cuatro años ya que resulta compleja para los niños muy pequeños. Debido a esto para el pilotaje en el cual los niños tenían cuatro años no se aplicó la escala de adivinanzas. Otra cosa que es importante señalar es que de todas las escalas la única escala cualitativa fue rutas, por lo cual el diagnóstico fue tanto cuantitativo como cualitativo.

Aplicación. Durante esta etapa se aplicó el programa psicopedagógico aplicando una metodología que los autores llamaron Lingüitítere. La aplicación, se dividió en tres bloques: contenido, forma y uso. En el bloque de contenido, se consideraron tres sesiones para trabajar vocabulario y expresión de lo que conocen. Para el bloque de forma, se consideraron dos sesiones para trabajar articulación de las palabras, la comprensión y producción de oraciones cortas y largas, finalmente para el bloque de uso, se consideraron dos sesiones para

trabajar la capacidad de adaptar la función interpersonal del lenguaje al narrar una historia y eventos que acontecen.

La Tabla 4 se muestra el objetivo de cada bloque de la aplicación, así como un resumen de los cuentos que se trabajaron en cada una de las sesiones.

Tabla 4

Contenido, forma y uso de la intervención en el pilotaje

Sesión	Componente del lenguaje	Objetivo	Cuento	Descripción general
1	Contenido	Enriquecer el vocabulario de los niños introduciendo nuevas palabras a su léxico.	Los animales de la granja	Se narraron cuentos co el objetivo principal de enriquecer el vocabulario de los niño para que después pudieran emplearlas e oraciones y facilitara esto su comunicación oral.
2			Pita descubre una nueva palabra	
3			Las palabras viajeras	
4	Forma	Estimular el lenguaje oral de los niños mediante la imitación de sonidos de animale u objeto, trabajando a el aparato fonoarticulador.	El caballo y sus amigos	Se trabajó una participación al contar los cuentos ya que se pidió que repitieran constantemente los sonidos emitidos de diferentes animales y objetos que aparecían en el cuento, de esta forma se estimuló el aparato fonoarticulado
5			La pajarita Lili	
6			El payaso risitas	
7	Uso	Hacer que los niños hagan uso del lenguaje relatando un secuencia de eventos.	Los tres cerditos y el lobo feroz	Se enfatizó en que los niños recordaran los sucesos relatados en los cuentos para que ellos pudieran narrarlo cuidando la secuencia de dichos eventos.
8			¿A qué sabe la luna?	

Nota. Esta tabla muestra el número de sesiones en las cuales se aplicó la metodología Lingüitítere en el pilotaje. De igual manera se muestra el componente del lenguaje que se trabajó, el objetivo y el título del cuento en cada sesión.

La metodología que se trabajó en cada una de las sesiones que integra cada bloque está formada por cinco momentos: retroalimentación, canción, cuento, lecto-juego y una tarea. En la retroalimentación se preguntó lo visto anteriormente para recordar lo aprendido. Después la canción, se utilizó como método introductorio al cuento ya que se buscó que fuese una canción en la cual al cantar se pronunciara adecuadamente, se disiparan dudas sobre el vocabulario y el contexto de los personajes, es decir si era de la granja, de la ciudad, del bosque, etc. La parte del cuento como se muestra en la tabla 4 se planeó para ir de menos a más, es decir, primero se dio vocabulario a los niños, para después

conformar oraciones coherentes y finalmente diálogos más extensos. Cada lecto-juego se relacionó con lo aprendido en el cuento para reafirmar conocimientos buscando que los niños lo externaran de manera oral. Finalmente, la tarea fue para que los niños practicaran sus habilidades lingüísticas al narrar lo acontecido durante la sesión. En el pilotaje se aplicaron ocho sesiones siguiendo la secuencia antes mencionada con duración aproximada de una hora.

Evaluación. La evaluación se realizó al terminar la etapa de aplicación y se llevó a cabo de la misma manera que en la etapa de diagnóstico ya que se aplicó la escala de articulación, producción dirigida, definiciones, narración y rutas de la BELE. Al terminar la evaluación se compararon los resultados obtenidos con los datos del diagnóstico a fin de conocer si aumento, disminuyó o se mantuvo el desarrollo de habilidades lingüísticas de los niños.

Para hacer la comparación de los puntajes obtenido en el diagnóstico y en la evaluación se hizo una base de datos en el programa Excel, con el objetivo de llevar a cabo un análisis descriptivo-comparativo (media) de cada una de las escalas que mide la Batería de Evaluación de la Lengua Española.

Con respecto a los datos obtenidos en la escala de rutas de la BELE se analizó el discurso empleado por los niños al responder esa escala, es decir se comparó las respuestas que los niños dieron en el diagnóstico y en la evaluación, también se tomó en cuenta el vocabulario y las estructuras del lenguaje que emplearon para responder.

Fase III. Ajuste

Modificación del programa psicopedagógico. Después de haber aplicado el pilotaje, en esta etapa, se detectaron algunos nudos problemáticos de la propuesta, por ejemplo, que la BELE era demasiado larga por lo cual se modificaron los formatos donde se apuntaban las respuestas de los niños a modo de agilizar el registro de las respuestas. De igual modo se reestructuró el formato de la tarea agregando un apartado donde los niños pudieran dibujar algo relacionado al cuento de modo que lo recordarán con mayor facilidad. También se reestructuró la carta descriptiva cambiando algunos lecto-juegos, canciones y cuentos, además se agregaron dieciséis sesiones más para tener en total una carta descriptiva de veinticuatro sesiones.

Fase IV. Intervención

Diagnóstico. El diagnóstico se realizó de la misma manera que en la fase piloto, ya que se aplicó la BELE para valorar las habilidades lingüísticas de los

niños de preescolar. La aplicación se realizó de manera individual con duración aproximada de cuarenta minutos, por lo cual cada autor evaluaba de tres a cinco niños cada día. La BELE está conformada por seis escalas: articulación, producción dirigida, adivinanzas, definiciones, narración y rutas. Todas las escalas se pueden aplicar a niños de tres a seis años, sin embargo, la escala de adivinanzas no es aplicable para niños de tres a cuatro años debido a que resulta compleja para los niños muy pequeños. Debido a esto para el diagnóstico de esta fase a los niños menores de cinco años no se les aplicó la escala de adivinanzas. Al igual que en el pilotaje la única escala cualitativa que se aplicó fue rutas, por lo cual el diagnóstico fue tanto cuantitativo como cualitativo.

Aplicación: grupo experimental y grupo control. Durante esta etapa se trabajó con tres grupos experimentales pertenecientes al preescolar Eva a los cuales se les aplicó el programa psicopedagógico utilizando la *Metodología Lingüitítere*. La aplicación al igual que en la fase piloto se dividió en tres bloques: contenido, forma y uso. En el bloque de contenido, se consideraron ocho sesiones de cuentos para trabajar vocabulario y expresión de lo que conocen, para el bloque de forma, se consideraron ocho sesiones para trabajar articulación de las palabras, la comprensión y producción de oraciones cortas y largas, finalmente para el bloque de uso, se consideraron ocho sesiones para trabajar la capacidad de narrar una historia y eventos que acontecen.

Tabla 5

Contenido, forma y uso de la intervención

Sesión	Componente del lenguaje	Objetivo	Cuento	Descripción general
1	Contenido	Enriquecer el vocabulario de los niños introduciendo nuevas palabras a su léxico.	Los animales de la granja	Se narraron cuentos que tuvieran un contenido rico en cuanto al vocabulario, para que los niños pudieran incorporar nueva palabras a su vocabulario y emplearlas en oraciones, facilitando su comunicación ora
2			Pita descubre una palabra nuev	
3			Los oficios de Zacarías	
4			Los tres reyes de la mesa	
5			¿Dónde está mi nariz?	
6			Los animales de colores	
7			Diez ratones y un gato	
8			Ramón se va de compras	
9	Forma	Estimular el lenguaje oral de los niños mediante la imitación de sonidos de animale u objeto, trabajando a el aparato fonoarticulador.	El payaso risitas	Se trabajó una participación al contar los cuento ya que se pidió que repitieran constantemente los sonidos emitidos de diferentes animales y objeto que aparecían en el cuento, de esta forma se estimul el aparato fonoarticulador.
10			El caballo y sus amigos	
11			La pajarita Lili	
12			La princesa patita	
13			El niño que no sabía comer	
14			Un viaje en coche	
15			Un día en la feria	
16			La casita de la lengua	
17	Uso	Hacer que los niños hagan uso d lenguaje relatando una secuencia de eventos.	Los tres cerditos y el lobo feroz	Se enfatizó en que los niños recordaran los sucesos relatados en los cuentos para que ellos pudieran narrarlo cuidando la secuencia de dichos eventos. También se fomentó la expresión de pequeños cuesto creados por los niños.
18			¿A qué sabe la luna?	
19			Ratón de campo y ratón de ciudad	
20			Paco el Chato	
21			Laura cambia de ciudad	
22			Tuitu y las señales de tránsito	
23			Teodoro aprende nuevas palabras	
24			El tesoro escondido	

Nota. Esta tabla muestra el objetivo de cada bloque de la intervención, el componente del lenguaje que se trabajó y un resumen de los cuentos que se trabajaron en cada una de las sesiones.

Al igual que en la fase piloto la metodología que se trabajó en cada una de las sesiones que integra cada bloque está formada por cinco momentos: retroalimentación, canción, cuento, lecto-juego y una tarea. Estos cinco momentos que integran la *Metodología Lingüitítere* se explicarán de manera más clara en el siguiente capítulo.

Por otro lado, se trabajó con un grupo control perteneciente al preescolar Ángel sin embargo este grupo solo se diagnosticaron y evaluaron sus habilidades lingüísticas, es decir que no se trabajó con ese grupo la *Metodología Lingüitítere.*

Evaluación. La evaluación se realizó al terminar la etapa de aplicación y se llevó a cabo de la misma manera que en la etapa de diagnóstico ya que se aplicó la escala de articulación, producción dirigida, definiciones, narración y rutas de la BELE. La escala de definiciones, como ya se explicó anteriormente solo se aplicó a los niños mayores de cinco años.

Al terminar la evaluación se compararon los resultados obtenidos con los datos del diagnóstico a fin de conocer si aumento, disminuyó o se mantuvo el desarrollo de habilidades lingüísticas de los niños. En esta etapa se compararon los resultados de manera general, también se comparó al grupo experimental de primer grado del preescolar Eva con el grupo control de primer grado del preescolar Ángel.

Para hacer la comparación de los puntajes obtenido en el diagnóstico y en la evaluación se hizo una base de datos en el programa Excel, con el objetivo de llevar a cabo un análisis descriptivo-comparativo (media) de cada una de las escalas que mide la Batería de Evaluación de la Lengua Española en cada uno de los grupos en los cuales se les aplicó dicha batería.

Con respecto a los datos obtenidos en la escala de rutas de la BELE se analizó el discurso empleado por los niños al responder esa escala, es decir se comparó las respuestas que los niños dieron en el diagnóstico y en la evaluación, también se tomó en cuenta el vocabulario y las estructuras del lenguaje que emplearon para responder.

Propuesta: Lingüitítere para el desarrollo de habilidades lingüísticas en niños de preescolar

La propuesta Lingüitítere nace al pensar que, sin importar la formación del maestro frente al grupo, el docente se supone que debe buscar continuamente nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje, ya que cada grupo está conformado por un conjunto de personas diferentes y es probable que los métodos tradicionales no funcionen con ciertos grupos, cabe mencionar que esta propuesta busca facilitar el desarrollo de habilidades lingüísticas en niños de preescolar.

La tabla 5 muestra las cinco fases que conforman la *Metodología Lingüitítere*, estas fases tienen etapas que están diseñadas a modo de llevar una secuencia y

continuidad en el proceso del desarrollo de habilidades lingüísticas de los niños. La secuencia y continuidad de las sesiones está basado en los tres componentes de lenguaje que destacan Bloom y Lahey (1978, citado en: Gómez, 1988), siendo estos: forma, contenido y uso. De tal suerte que en las primeras sesiones se trabajó para desarrollar el componente del lenguaje contenido, después se enfocaron las sesiones en el componente del lenguaje forma y las últimas sesiones se destinaron a trabajar el componente del lenguaje uso.

Para explicar la propuesta Lingüitítere se eligió la sesión número catorce para mostrar paso por paso la secuencia de la metodología y ejemplificar lo que aconteció y cómo se llevó a cabo dicha sesión. Cabe mencionar que la sesión catorce está dentro del componente del lenguaje forma.

En la Tabla 6 se explica de manera breve la propuesta "Lingüitítere" que se siguió en cada una de las sesiones y posteriormente se explica paso a paso ejemplificando con la sesión catorce.

Tabla 6

Propuesta Lingüitítere por sesión

Etapa	Desarrollo
Presentación/ Retroalimentación	En la primera sesión se pregunta a los niños que tanto saben del tema a tratar. Para las siguientes sesiones al iniciar se hace una retroalimentación de lo visto una sesión anterior.
Canción	El facilitador instruirá a los niños para que sigan las indicaciones de determinada canción.
Cuento	Se narrará un cuento haciendo uso del teatro guiñol para trabajar determinado componente del lenguaje (forma, contenido, uso).
Lecto-juego	Se realizar un juego en el cual este implícito el uso del lenguaje relacionado con el cuento.
Tarea	Esta actividad se trabaja con el cuidador primario de tal modo que el niño cuente el cuento, así como las demás actividades realizadas en la sesión del día.

Nota. Esta tabla muestra secuencia de las etapas que conforman la metodología Lingüitítere.

Como se ve en la tabla 5, la metodología linguitítere tiene una secuencia relacionada entre sí. Al iniciar cada sesión se hace una retroalimentación de lo que se ve una sesión anterior a modo de verificar que haya un aprendizaje significativo, en caso de que no lo recuerden se ayuda dando pistas para recordar el cuento anterior.

Después de hacer la retroalimentación se enseña una pequeña canción con el objetivo de introducir a los niños en el tema, disipar dudas sobre el vocabulario que se empleará durante la sesión y para tener más contexto a la hora de contar el cuento. Al cantar regularmente se acompaña la canción con un baile o movimientos que los niños puedan asociar para recordar los nuevos contenidos.

El cuento se cuenta con títeres ya que se busca la participación de los alumnos de una manera u otra. Se puede pedir que se reproduzca el sonido de algún animal, también que se haga cara de triste, feliz, pensativo, o se puede preguntar algo sobre la obra con el objetivo de captar la atención de los niños y hacerlos hablar, pronunciar palabras o sonidos que les ayuden a desarrollar sus habilidades lingüísticas. Al terminar el cuento se hacen preguntas para corroborar que hayan puesto atención y para verificar el aprendizaje de las palabras o sonidos nuevos. El lecto-juego se hace con la finalidad de reforzar lo aprendido sobre el cuento realizando una actividad lúdica para llamar la atención de los niños y así practicar lo visto previamente.

La tarea del día se realiza para trabajar en casa con el cuidador primario. Al final de la sesión se invita a los alumnos a contar a sus padres el cuento y canciones aprendidas, así como el juego realizado y los nuevos sonidos y palabras vistos en el día. A los padres de familia se les da un formato en el cual plasman lo que sus hijos les cuentan, además los niños dibujan algo alusivo a lo que se vio en la sesión.

Resultados

Al terminar la intervención se procedió al análisis de los datos obtenidos. Como vimos anteriormente se utilizaron diferentes técnicas de recolección de datos tales como el diario de campo, fotos, videos, la BELE y observación. Es preciso señalar que la BELE evalúa tres componentes del lenguaje (forma, contenido y uso), a través de siete escalas: articulación, comprensión, producción dirigida, adivinanzas, definiciones, narración y rutas. Las primeras seis escalas se evaluaron de manera cuantitativa y la escala de rutas como se mencionó en el capítulo anterior se evaluó de manera cualitativa. De igual modo es conveniente recordar que la única escala que es aplicable para niños mayores de cinco años es adivinanzas. A continuación, se darán a conocer los resultados que se obtuvieron en cada fase.

Fase piloto

Durante el diagnóstico al aplicar la escala de rutas de la BELE, los niños mostraban un vocabulario muy pobre al narrar como llegar de un punto a otro, utilizaban palabras como “te vas por ahí y por aquí y aquí y ya llegaste”.

A lo largo de la aplicación se notó un aumento en la atención que ponían los niños en relación a los detalles de cuento, ya que en la segunda sesión al preguntar por el cuento de un día anterior no recordaron mucho, sin embargo, en la última sesión que se hizo la retroalimentación los niños recordaron varios detalles del cuento. Otro aspecto importante fue la participación y el entusiasmo de los niños ya que conforme pasaban los días los niños se mostraban más entusiastas y colaborativos en las sesiones. De igual modo a los niños les encantó

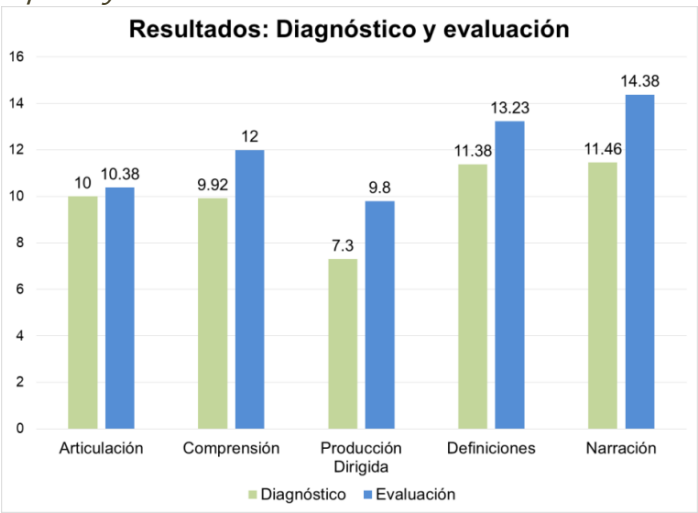
el teatro guiñol para contar los cuentos ya que varios preguntaban por sus títeres favoritos, por ejemplo, una vez un niño al terminar una sesión preguntó "y, ¿cuándo vuelve a venir sapin?", de hecho, sapin fue uno de los títeres que más agradó a los niños.

Algo muy interesante que se observó en la aplicación fue que los títeres captaban muy rápido la atención de los niños, también despertaba su curiosidad, una vez durante una de las sesiones al narrar un cuento un niño se paró de su lugar para mirar que había atrás del teatrino, al observar a los autores narrando el cuento solo sonrió y volvió a su lugar.

Después de que terminó la aplicación se evaluaron con la BELE las habilidades lingüísticas de los niños para valorar los efectos de la aplicación. Cuando se obtuvieron los puntajes en cada una de las escalas se sacó la media, es decir el promedio de cada escala. En la figura 1 se muestra las medias del diagnóstico y la evaluación del pilotaje llevado a cabo en el preescolar Eva.

En la Figura 1 se puede apreciar los resultados del grupo. En la escala de narración los niños obtuvieron un puntaje de 11.46 en el diagnóstico y 14.38 en la evaluación, es decir, se avanzó 2.92 puntos. Estos puntajes concuerdan con las respuestas que los niños dieron al narrar el camino de un punto a otro en la escala de rutas ya que está vez los niños utilizaban más recursos lingüísticos a la hora de expresarse, por ejemplo, decían "ve por este camino, luego da vuelta acá, sigue derecho y ya llegaste". Así mismo, la escala en la que menos hubo avance fue articulación, ya que tuvo un puntaje de 10 en el diagnóstico y 10.38 en la evaluación, es decir que solo presentó un avance de .38 puntos.

Figura 1.
Resultados del pilotaje

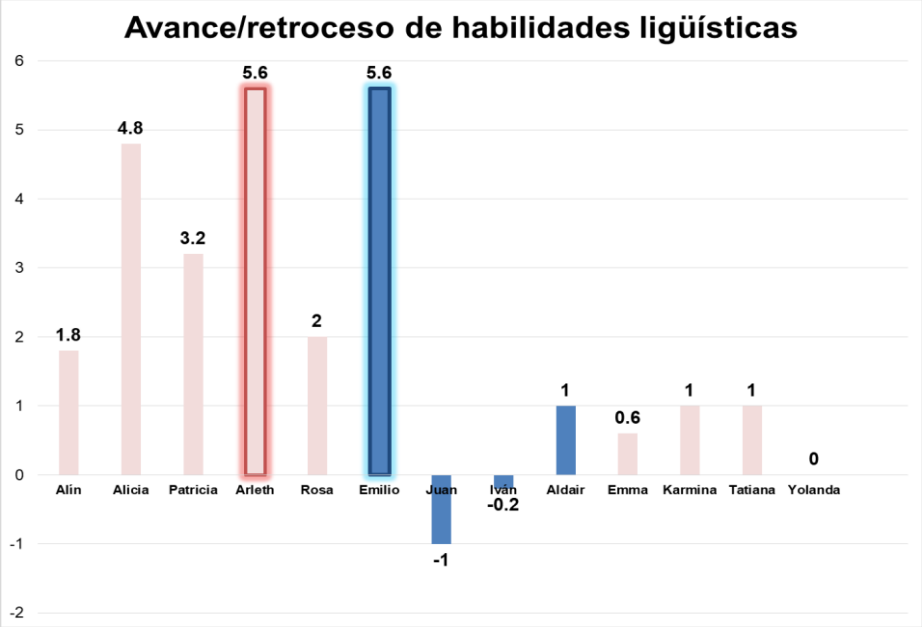


Nota. Esta figura muestra las diferencias de las medias de los puntajes que obtuvo cada niño en el diagnóstico con respecto a la evaluación.

En la Figura 2 se muestran las diferencias de las medias de los puntajes que obtuvo cada niño en el diagnóstico con respecto a la evaluación.

Figura 2.

Avance/retroceso de habilidades lingüísticas



Nota. Esta figura muestra el avance que tuvieron los niños, así como el ligero retroceso qu mostraron algunos de ellos.

Haciendo un análisis de manera individual la figura 10 "Avance/retroceso de habilidades lingüísticas", nos permite apreciar que Emilio y Arleth fueron los niños con el mayor avance con 5.6 puntos y Juan e Iván fueron los niños que tuvieron un retroceso con -1 y -.2 respectivamente. Cabe destacar que Emilio y Arleth no faltaron a ninguna de las sesiones.

Fase intervención

Durante el diagnóstico al aplicar la escala de rutas de la BELE, al igual que en el pilotaje los niños mostraban un vocabulario escaso, narraban usando frases como: "vienes para acá, hasta aquí y por acá adelante y ya llegaste". Con respecto a las respuestas que los niños dieron en las demás escalas de la BELE en muchos casos se tuvo que descontinuar alguna escala debido a varios errores consecutivos.

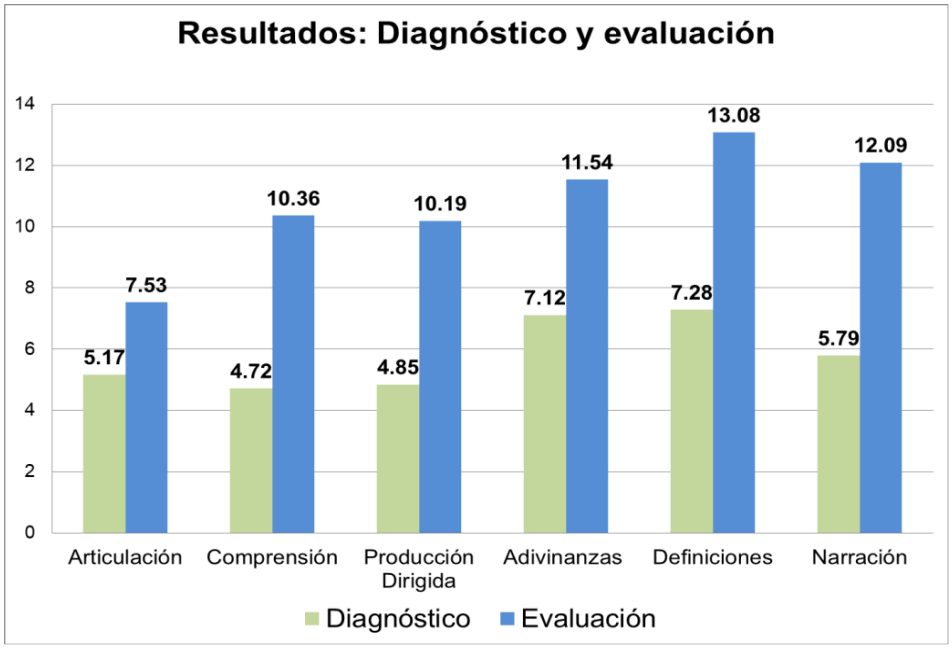
A lo largo de la aplicación durante el bloque de contenido los niños tuvieron facilidad para introducir nuevas palabras a su léxico, por ejemplo, después de la sesión seis en la cual se vieron los diferentes colores una Educadora del plantel se acercó con los talleristas y les comentó que los niños habían reforzado sus conocimientos previos y que a otros niños les había ayudado a identificar mejor los colores.

Cuando se pasó al bloque forma los niños día con día con los ejercicios que se hacían fortalecían su aparato fono articulador, en la sesión dieciséis el lecto-juego consistió en inflar un globo y varios niños no sabían inflar globos, pero al término de la sesión la gran mayoría pudo hacerlo. Finalmente, al pasar al bloque de uso los niños presentaban mayor fluidez al expresar sus ideas cuando se hacía la retroalimentación, de igual manera recordaban más detalles como el nombre del cuento, el nombre de los personajes y la secuencia de cómo ocurrieron los eventos del cuento.

Después de que terminó la aplicación se evaluaron con la BELE las habilidades lingüísticas de los niños para valorar los efectos de la aplicación. Cuando se obtuvieron los puntajes en cada una de las escalas se sacó la media, es decir el promedio de cada escala. En la Figura 3 se puede apreciar la media de cada una de las escalas en el diagnóstico y en la evaluación del preescolar Carina.

Figura 3

Resultados generales de la intervención



Nota. Esta figura se aprecia los puntajes que obtuvieron en el diagnóstico y en evaluación en cada sub escala de la BELE.

La escala menos favorecida resultó ser articulación al presentar una puntuación de 5.17 en el diagnóstico y en la evaluación de 7.53, mientras que la escala más favorecida resultó ser narración al presentar una media notablemente mayor en la evaluación (12.09) en comparación con el diagnóstico (5.79), teniendo una diferencia de 6.30 puntos.

Los resultados son coherentes con los resultados obtenidos en la escala de rutas de la BELE ya que los niños utilizaron frases como: "te vas a la derecha, luego caminas derecho, das vuelta a la izquierda, das unos pasos más y ya llegaste". La mayoría de los niños utilizó las palabras izquierda y derecha, hubo algunos que,

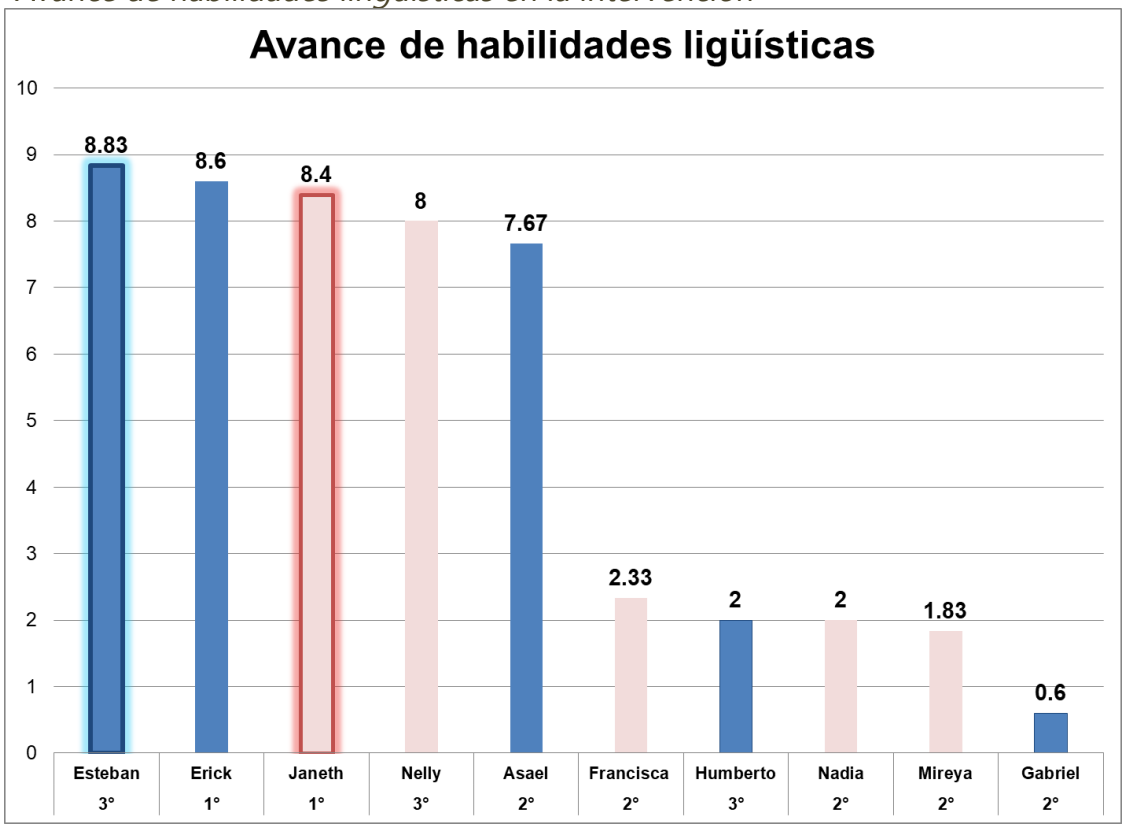
aunque las ocupaban aún las confundían, pero al menos ya tenían noción de estas palabras y del uso que se les da.

Para mostrar de manera más concreta el avance que tuvieron los niños, en la figura 12 se muestran cinco niños que tuvieron mayor avance y cinco niños que tuvieron menos avance en la intervención.

En la Figura 4 se muestran las diferencias de las medias de los puntajes que obtuvo cada niño en el diagnóstico con respecto a la evaluación.

Figura 4

Avance de habilidades lingüísticas en la intervención



Nota. Esta figura muestra las diferencias de las medias de los puntajes que obtuvo cada niño en el diagnóstico con respecto a la evaluación.

Haciendo un análisis de manera individual la figura 12 "Avance de habilidades lingüísticas", nos permite apreciar que Esteban y Erick, seguidos de Janeth, Nelly y Asael fueron los niños con mayor avance. Esteban de tercer grado de preescolar fue el que tuvo mayor avance de los niños con 8.83 puntos. Con respecto a las niñas, Janeth de primer grado tuvo un avance de 8.4 puntos.

Por otro lado, los niños que presentaron menos avance fueron Francisca, Humberto, seguidos de Nadia, Mireya y Gabriel. Gabriel de segundo grado fue el que tuvo menor avance de los niños con 0.6 puntos. Con respecto a las niñas, Mireya de segundo grado tuvo un avance de 1.83 puntos.

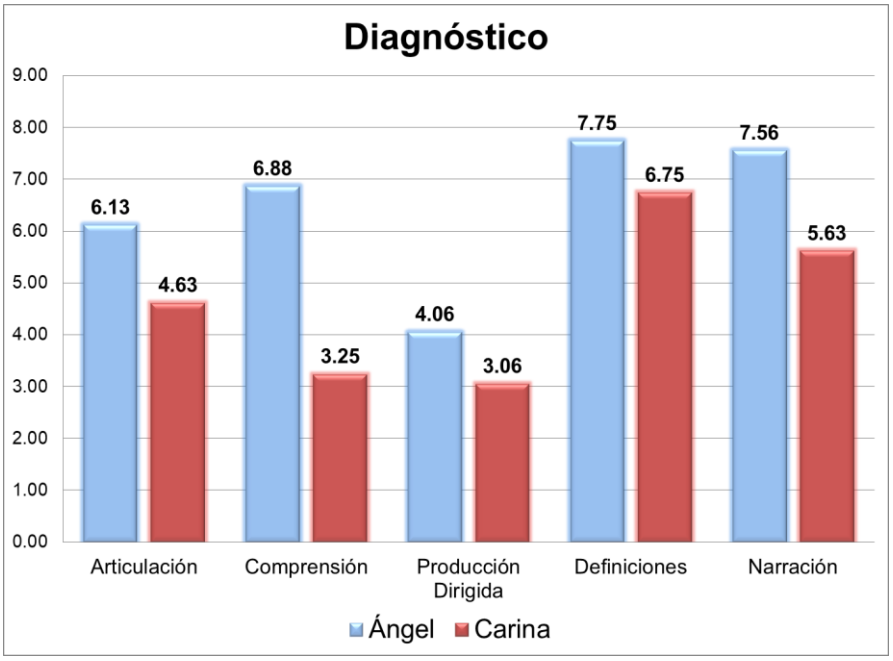
Comparativo entre el grupo control del preescolar Ángel y el grupo de primer grado del preescolar Carina.

Como se mencionó anteriormente el grupo de primer grado del preescolar Ángel se tomó como grupo control. Durante el diagnóstico los niños pertenecientes al preescolar Ángel tuvieron un mejor desempeño que el grupo experimental.

En la Figura 5 se pueden apreciar las diferencias que hubo en ambos grupos en el diagnóstico.

Figura 5.

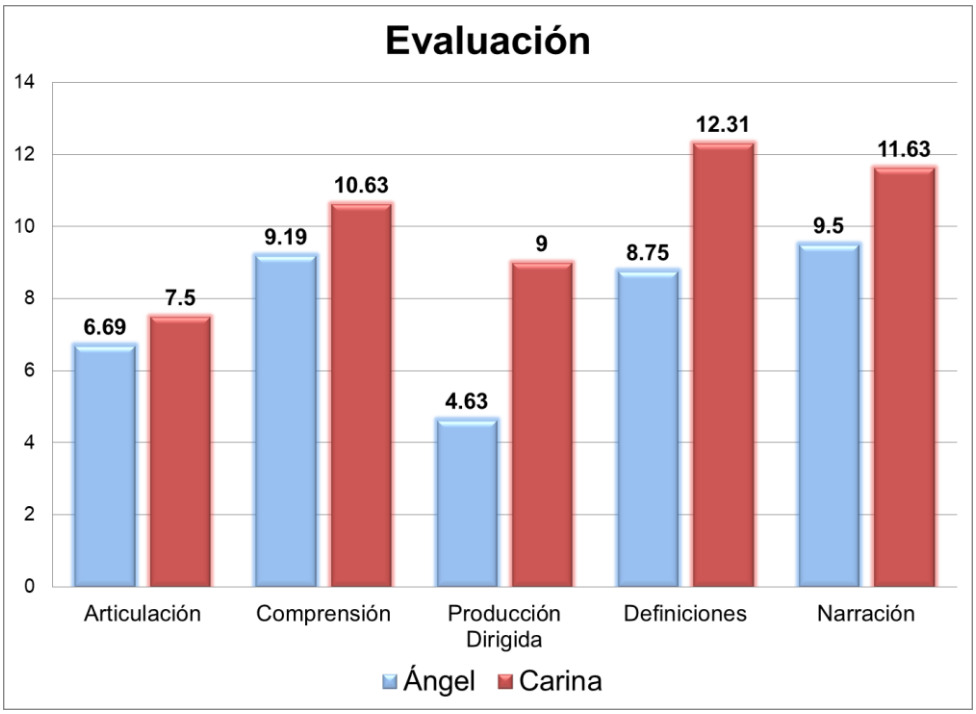
Resultados del diagnóstico



Nota. En esta figura se pueden apreciar las diferencias entre los grupos en el diagnóstico.

Como se puede observar en la figura 6, en todas las escalas el grupo control superó al preescolar Carina, en especial en la escala de comprensión. En la Figura 6 se muestra el resultado de la evaluación de cada una de las escalas.

Figura 6.
Resultados de la evaluación



Nota. Esta figura muestra el resultado de la evaluación de cada una de las escalas.

Se puede apreciar en la Figura 6 que después de la intervención el grupo del preescolar Carina no solo alcanzó, sino que superó en todas las escalas al grupo control del preescolar Ángel.

La escala que resultó más favorecida en la evaluación fue producción dirigida, ya que el grupo del preescolar Ángel presentó una puntuación de 4.63, mientras que el grupo del preescolar Carina obtuvo una puntación de 9 puntos, teniendo así una diferencia de 4.37 puntos. Con respecto a la escala de rutas mientras que como se mencionó anteriormente los niños del preescolar Carina utilizaron palabras diferentes para narrar, los niños del preescolar Ángel utilizaron prácticamente las mismas palabras para expresarse.

Comentarios y conclusiones

Después de finalizar el proyecto de investigación se puede decir que se cumplieron los objetivos planteados. Pese a que en un primer momento los autores se vieron limitados ya que no había estudios cuantitativos previos y esto dificultó la búsqueda de información. Posteriormente se encontró un estudio cualitativo realizado por Cardozo y Chicue (2011), en el cual utilizaron al títere como una estrategia didáctica para mejorar la oralidad en los niños durante doce sesiones con diferentes actividades, sin embargo, no se ocupó ningún test psicométrico que avalará el impacto de la intervención. Más adelante se encontraron estudios previos con los elementos aislados de lo que ahora es la

propuesta Lingüítere, de ese modo resultó viable unir estos elementos (canción, teatro guiñol y lecto-juego) en una metodología propia. Fue así como la propuesta Lingüitítere reunió las bondades de la música y el juego, así como el cuento incluido dentro del contexto del teatro guiñol usando como protagonista al títere para darle vida a los guiones, además de favorecer la participación, la motivación y la expresión oral de los niños.

En cuanto a la propuesta "Lingüitítere", se considera como la principal fortaleza el uso de títeres a la hora de contar cuentos, también el hecho de utilizar una canción como método introductorio para dar contexto previo al cuento, otra fortaleza es el lecto-juego para reforzar lo visto en el cuento, ya que los niños lo ven como un juego y no se presionan para dar respuestas correctas, solo se concentran en divertirse al mismo tiempo que desarrollan sus habilidades lingüísticas. Esta combinación de actividades, ayudaron a que las sesiones fueran más dinámicas y menos monótonas para los niños. El teatro guiñol fue aceptado por parte de los niños, se mostraban entusiasmados sobre todo en las actividades que se permitió la manipulación de los títeres facilitando la expresión oral de sus ideas, a través de diálogos inventados por ellos mismos. De acuerdo con Oltra (2013), los títeres ayudan a desarrollar la expresión oral, a perfeccionar el habla y la enunciación. Esto se pudo comprobar, pues había niños muy callados, pero a la hora de pasarlos al frente y prestarles un títere parecían otros, su imaginación no tenía límites e inventaban pequeñas historias. Los títeres resultaron ser excelentes herramientas pedagógicas para desarrollas las habilidades lingüísticas comprobando así que los elementos integrados en la propuesta tales como la canción, el teatro guiñol y el lecto-juego de manera conjunta ayudan a potencializar el desarrollo del lenguaje.

El lenguaje, partiendo del concepto que aportan Núñez y Vela (2012), Martínez y colaboradores (Martínez *et al.*, 2015), Guarneros y Vega (2014), los cuales definen al lenguaje como un sistema de códigos en el cual intervienen simultáneamente los componentes del lenguaje (forma, contenido y uso), es preciso señalar que los niños aunque no son conscientes de las habilidades lingüísticas que esta inmersas en el lenguaje, las van desarrollando poco a poco y utilizan estas habilidades a la hora de comunicarse. Cuando los niños relataban diferentes acontecimientos utilizaban el vocabulario que conocían, de igual modo pronunciaban las palabras como su aparato fonoarticulador les permitía y utilizaban determinadas palabras para hilar sus ideas. A la hora de evaluar las habilidades lingüísticas los datos cualitativos muestran en general que el vocabulario de los niños se notó favorecido después de la intervención, así como la articulación de las palabras de algunos niños mejoraron. En la parte de la evaluación al narrar las rutas hubo niños que ya se expresaban diciendo direcciones como izquierda y derecha, varios de ellos las empleaban bien, algunos aún las confundían, sin embargo, ya tenían noción de estas direcciones en comparación con el diagnóstico, en el cual decían: "Ve por ahí y luego aquí y ya llegas".

Al revisar las notas de campo y conjuntar la información con las videograbaciones se pudo observar paulatinamente el avance el en desarrollo del lenguaje que tuvieron los niños, la participación, el interés, el entusiasmo y el uso de su lenguaje fue en aumento conforme pasaron las sesiones. Del mismo modo al revisar los formatos de los reportes que hacían los padres después de que su hijo o hija narraban el cuento del día, la narración escrita fue en aumento, es decir al principio los padres no escribían tanto, pero al pasar los días los padres daban más detalles del cuento, lo que supone que el niño tenía más fluidez al expresar sus ideas, por lo que el tutor entendía mejor la narración de los hechos y de ese modo escribía más en la hoja del reporte. De este modo se evidenció que el proceso de alfabetización tiene éxito cuando los niños, la escuela y la familia trabajan en conjunto. (Guarneros y Vega, 2014).

Con respecto a los resultados cuantitativos en la fase piloto los niños que tuvieron mayor avance (Emilio y Arleth) con 5.6 puntos más en la media de la evaluación con respecto a la media del diagnóstico, tuvieron en común que asistieron a las ocho sesiones del pilotaje en comparación con los niños que tuvieron un pequeño retroceso, los cuales faltaron a tres de las ocho sesiones.

Otro aspecto que pudo influir en el avance de Emilio y Arleth fue que entregaron siete de los ocho formatos de reporte que se les dio al dejar la tarea del día, en contraste con los demás niños que entregaron la mitad de estos reportes. Esto es un indicador de que Emilio y Arleth al contar lo ocurrido en las sesiones practicaban un poco más su lenguaje que el resto de los niños.

Del mismo modo, los resultados cuantitativos en la fase de la intervención tuvieron relacionados con la asistencia de los niños y con la entrega de los reportes que entregaban los padres. Los niños que presentaron mayor avance en sus habilidades lingüísticas (Esteban, Erick, Janeth, Nelly y Asael), tuvieron veintidós asistencias de las veinticuatro sesiones que se dieron. Por otro lado, los niños que tuvieron menor avance (Francisca, Humberto, Nadia, Mireya y Gabriel) asistieron a quince sesiones en promedio. Aunado a esto, estos últimos niños entregaron cinco reportes de los veinticuatro que se supone habría que entregar, en contraste con los niños de mayor puntaje que entregaron todos los reportes de las sesiones que asistieron.

Por otra parte, los resultados cuantitativos del comparativo entre el grupo control del preescolar Ángel y el grupo de primer grado del preescolar Profesora Carina muestran que las medias del grupo del preescolar Ángel fueron muy superiores a las medias del grupo del preescolar Profesora Carina siendo que los niños presentaban las mismas condiciones, es decir, era su primer año escolar, ambos preescolares pertenecen al mismo municipio e incluso los niños eran del mismo contexto socio-cultural. Pese a esto la diferencia fue muy clara, sin embargo para la evaluación las medias del grupo de primer grado del preescolar Profesora Carina resultaron notablemente favorecidos en comparación con las medias del diagnóstico, pese a que en un primer momento el grupo del primer grado del preescolar Ángel fue superior en el diagnóstico, después de cinco

meses de aplicar la *Metodología Lingüitítere* en el preescolar Profesora Carina, no solo se logró alcanzar el nivel del grupo control, es decir el grupo cuatro, sino que se rebasó el nivel de éste, demostrando así, que la *Metodología Lingüitítere* tuvo un impacto estadísticamente significativo en el desarrollo de habilidades lingüísticas. Apropósito de estos resultados como explican Guarneros y Vega (2014), los alumnos a nivel preescolar, están en una edad idónea para trabajar oportunamente el desarrollo de las habilidades lingüísticas y prevenir problemas posteriores tal como alguna dificultad a la hora de leer. De tal suerte que resultó muy conveniente haber aplicado la *Metodología Lingüitítere* con niños de nivel preescolar para facilitar el desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

Al conjuntar los datos recabados tanto cualitativos como cualitativos se puede ver que hay una congruencia de modo que no solo se observó que los títeres captaron la atención de los niños y la facilidad con la cual estos se expresaban cada vez mejor, si no que con un test psicométrico (BELE), se midieron los puntajes, comprobando que efectivamente los niños aumentaron su vocabulario, empleaban nuevas palabras y se expresaban de manera más fluida.

En cuestión de los docentes, de acuerdo con Bigas (2008), la maestras deben crear contextos que favorezcan el desarrollo del lenguaje, en relación a esto se observó que en su mayoría, pese a que las maestras no suelen trabajar con actividades novedosas y diferentes a las tradicionales para desarrollar el lenguaje, se mostraron colaborativas en el proyecto pues promovían la participación de los niños en las sesiones, además llevaban un control con respecto a la tarea del día al proporcionar a los padres de familia el formato correspondiente para que registraran lo que sus hijos les contaban.

Una de las causas por las cuales el teatro guiñol no es utilizado frecuentemente en las aulas es quizá porque en varios manuales para la Educadora no proponen actividades con títeres, tan solo al revisar el libro para la Educadora de nivel preescolar que publicó la SEP en el año 2018 no incluye ninguna actividad en la cual se utilicen los títeres, otra causa podría ser la dificultad que tienen los docentes al presentar una obra, ya que se debe tomar en cuenta el cambio de voces de los personajes, la voz del narrados, el movimiento de los títeres, etc. y en realidad todo ese trabajo para una sola persona es demasiado.

Las Educadoras han optado por utilizar herramientas pedagógicas tradicionales como son la canción y el juego de manera aislada, también audiograbaciones de diferentes cuentos y esto es lo más acercado al teatro guiñol que hacen, sin embargo hay maestros que se aventuran a utilizar títeres aunque no sea precisamente para contar una historia, como en el caso de Pereda y Tamayo (2014), los cuales realizaron una investigación en la cual aplicaron juego de roles con títeres con niños de cuatro años para mejorar la expresión oral. Los resultados mostraron un aumento en el léxico, entonación y fluidez en el lenguaje de los niños.

Los docentes que estuvieron presentes en las sesiones de cuentos comentaron que fue algo novedoso que no se había trabajado en el preescolar, ya que aparte de desarrollar las habilidades lingüísticas de los alumnos, se fomentó los valores a través del cuento, la memoria y el compañerismo. Por su parte los padres de familia expresaban en los formatos dados que sus hijos se divertían, les agradaba escuchar los cuentos, además de que se percataban que empleaban palabras nuevas al expresarse.

En conclusión, la propuesta Lingüitítere resultó ser un método efectivo para mejorar las habilidades lingüísticas de los niños en edad preescolar ya que resultó idóneo el teatro guiñol para captar la atención de los niños y de este modo facilitar el enriquecimiento en el vocabulario y la expresión oral. De igual manera se comprobó que se puede reproducir en otros espacios sin ninguna dificultad.

REFERENCIAS

Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J. I., y García, S. M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology, 3*(1), 129-140. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129313736010

Árango, G., y Pérez, C. (2007). Atrapar lo invisible. Etnografía audiovisual y ficción. *Anagramas, 6*(12), 129-140. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=491549027008

Bigas, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas didácticas, 1*(28), 33-39. https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf

Bigas, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Revista Aula de Innovación Educativa, 46,* 1-4. https://acortar.link/bMj8WS

Borzone, A.M. (2005). La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psykhe, 14*(1), 193-207. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714115

Bustos, I. A., y Crespo, A. N. (2014). Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recontado. *Onomázein, Revista de lingüística, filosofía y traducción*, 111-126. https://doi.org/10.7764/onomazein.30.7

Calles, J. (2005). La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. *Laurus, 11*(20), 144-155. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111209

Campillo-Valero, D., y García-Guixé, E. (2005). Origen y evolución del lenguaje. *Revista de Neurología*, 41(Supl 1), 5-10.

Castro, L., y Toro, M. A. (2002). La evolución del lenguaje. *Diálogo filosófico*, (53), 275-290.

Cardozo, M., y Chicue, C. A. (2011). *Desarrollo de la expresión oral a través de los títeres en el grado primero A y B de la institución educativa Agroecológico Amazónico, sede John FitzGerald Kennedy, del municipio del Paujil, Caquetá.* [Tesis de Licenciatura, Licenciatura en Pedagogía Infantil]. Universidad de la Amazonia.

Clark, E. V., y Clark, H. H. (1979). Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics. *Linguistic Society of America, 55*(2), 436-439. https://doi.org/10.2307/412600

Crescini, V. (2011). Actividades y juegos para mejorar la comprensión y expresión oral (escuchar, hablar y conversar) en educación primaria. *Pedagogía Magna*, (11), 224-233. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629197.pdf

Delgado, S. U., García, V.G., Guevara, B.Y., Hermosillo, G. A., y López, H.A. (2007). Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al iniciar la primaria. *Acta Colombiana de Psicología, 10*(2), 9-17. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810202

Gallego, J.L. (2015). Estudio piloto sobre el efecto de una intervención para prevenir trastornos en la articulación infantil. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 30*(2), 155-172. http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos

Gallego, J.L., Mieres, C.G., y Mata, F. S. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón, Revista de pedagogía, 59*(1), 153-166. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2533523.pdf

Gómez, M. (1988). *Batería de evaluación de la Lengua Española*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

González, G. J. (2006). Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles. *Psicología Educativa, 11*(2), 113-133. https://acortar.link/us5kqi

Granado, M. (2007). La otra educación audiovisual. *Revista Científica de Educomunicación, 16*(31), 563-570. https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-051

Guarneros, E., y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en psicología Latinoamericana, 32*(1), 21-35. https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02

Gudiño, M. R. y Sosenski, S. (2017). El teatro guiñol, la televisión mexicana y la educación para la salud a mediados del siglo XX. *História, ciências, Saúde, 24*(1), 201-221. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702016005000027

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.

Hornickel, J., Kraus, N., Slater, J., Strait, D.L., y Thompson, E. (2014). Engagement in community music classes sparks neuroplasticity and language development in children from disadvantaged backgrounds. *Frontiers in Psychology*, *5*(1403), 1-9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01403

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *PLANEA, resultados nacionales 2018*. https://acortar.link/oHjKJK

Martínez, C. A., Palacios, L. L., y Tocto, T. C. (2015). La expresión oral en los niños y los cuentos. *UCV-HACER, Revista de Investigación y Cultura, 4*(2), 116-120. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521751974012

Navarro, E. (2005). Historia de la comunicación. *Documenta*, 1-4. http://documenta.ftp.catedu.es/apuntes/h_comunicacion.pdf

Núñez, M. E., y Vela, M. (2012). El teatrino como herramienta didáctica para el desarrollo de la expresión oral en el preescolar. *Campo Abierto, 31*(1), 167-180. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4168011.pdf

Oltra, M. A. (2013). Los títeres: un recurso educativo. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, 164-179. https://core.ac.uk/download/pdf/39107771.pdf

Oltra, M. A. (2013). Los títeres: una herramienta para la escuela del siglo XXI. Revista española de pedagogía, *71*(255), 277-292. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2013/05/255-06.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). *Programa para la evaluación internación de alumnos (PISA), PISA 2018 – Resultados.* https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Pavez, M.M., Coloma, C. J., y Maggiolo, M. (2008). El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje, *ONOMÁZEIN, 19*(1), 155-57.

Pereda, C. Y., y Tamayo, L.C. (2014). Juegos de roles con títeres para la expresión oral en niños de cuatro años. *Revista IN CRESCENDO - Educación y Humanidades, 1*(2), 87-93.

Ramírez, A. J. (2009). La valoración del componente fonológico en niños que inician el proceso de lecto-escritura. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, 33*(2), 33-41. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44248785003

Rodríguez, T. (2011). La historia de vida y el diario de campo, una mirada al yo interior. *Red de investigadores educativos en el Estado de México, REDIEEM*, 1-7.

Salas, J., y López, S. A. (2017). El uso de canciones populares en el aula de inglés para mejorar las habilidades de escucha y habla de estudiantes de secundaria.

Areté, *Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela, 3*(5), 113-139. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6329697

Secretaria de Educación Pública [SEP]. (2010). *Guía para la educadora. Primer grado de educación preescolar.* Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaria de Educación Pública [SEP]. (2014). *Educación preescolar. Libro de la educadora*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaria de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. https://acortar.link/XjTyY0

Secretaria de Educación Pública [SEP]. (2018). *Educación preescolar. Libro de la educadora*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Téllez, L. A. (2015). *Los títeres como estrategia didáctica para fortalecer el lenguaje oral en los niños de educación preescolar*. [Tesis de Licenciatura, Licenciatura en Educación] Universidad Pedagógica Nacional.

Vaqueiro, M. M. (2014). El teatro como recurso didáctico. En Tobar, E. e Hidalgo V. (coords.), *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro* (pp. 35-42). España: Secretaría General Técnica. https://acortar.link/ll4CiN

Vega, J. (2018). Las herramientas pedagógicas, un recurso para potenciar el desarrollo de los niños por medio del juego. *MaguaRED, cultura y primera infancia en la web*. https://acortar.link/lJZbTA

Este trabajo está sujeto a una licencia internacional Creative Commons Attribution 4.0

TEJIENDO SUEÑOS, HILANDO VIDAS: DOS ESTUDIOS DE CASO DE MUJERES ARTESANAS MIXTECAS Y OTOMÍES[1]

* * *

WEAVING DREAMS, SPINNING LIVES: TWO CASE STUDIES OF MIXTECAS AND OTOMIES WOMEN ARTISANS

Mirian Castañeda Negrellos[2] y Dayana Luna-Reyes[3]

Sección: Artículos
Recibido: 10/11/2022
Aceptado: 13/12/2022
Publicado: 31/12/2022

Resumen

El trabajo artesanal permite a las mujeres desarrollar habilidades psicosociales que promueven, a la vez, su participación de manera activa en los diferentes escenarios de su vida. El presente artículo es un extracto de nuestra tesis de Licenciatura en Psicología cuyo objetivo fue describir los aspectos psicosociales involucrados en la participación de las mujeres mixtecas y otomíes en los procesos productivos de artesanías de palma en el estado de Puebla y de ixtle en el estado de Hidalgo con la finalidad de reconocer la importancia de su trabajo dentro del ámbito personal y social. El dispositivo metodológico que utilizamos durante el desarrollo de esta investigación fue de corte cualitativo. El trabajo de campo consistió en el contacto directo con nuestras participantes a través del desarrollo de entrevistas a profundidad las cuales fueron grabadas con el

[1] Este artículo es una versión modificada y adaptada a los lineamientos editoriales de esta revista, de la tesis que ganó el tercer lugar en el concurso nacional de tesis de licenciatura en psicología 2020 organizado por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), A. C. Dicha tesis fue elaborada por Mirian Castañeda Negrellos y Mirley Arguelles Villegas, bajo la dirección de la Dra. Dayana Luna Reyes

[2] Egresada de la Licenciatura de Psicología en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo electrónico: mirireif@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-5366-7154

[3] Profesora investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo electrónico: dayana_luna4059@uaeh.edu.mx https://orcid.org/0000-0001-9687-2521

consentimiento de las participantes para su posterior transcripción. De igual modo, se utilizaron algunas técnicas del método etnográfico como: la observación participante, las conversaciones y la etnografía visual. El análisis se realizó a partir de la identificación de ejes y categorías, los cuales se redactaron con una retroalimentación constante entre las revisiones teóricas y el trabajo de campo. Los resultados se muestran a partir de dos estudios de caso que recogen los discursos de nuestras participantes, cuestionando los roles tradicionales de género de las mujeres artesanas, promoviendo y transformando las percepciones que tienen de sí mismas, generando cada vez mayores logros en diversos aspectos de su vida.

Palabras Clave: mujeres, artesanías, habilidades psicosociales, discurso, roles de género.

Abstract

Craftwork allows women to develop psychosocial skills that promote, at the same time, participate actively in the different scenes of their lives. This article is a summary of our thesis for a Degree in Psychology, what objective was to describe the psychosocial aspects involved in the participation of Mixteca and Otomí women in the productive processes of palm crafts in the state of Puebla and ixtle in the state of Hidalgo to recognize the importance of their work within the personal and social circle. The methodological device we used during the development of this research was qualitative. The fieldwork consisted of direct contact with our participants through the development of in-depth interviews recorded with the participant's consent for subsequent transcription. In the same way, some techniques of the ethnographic method were used, such as participant observation, conversations, and visual ethnography. The analysis was carried out from the identification of categories, which were written with constant feedback between the theoretical reviews and the fieldwork. The results are shown in two case studies based on the collection of the discourses of our participants, questioning the traditional gender roles of women artisans, promoting and transforming the perceptions they have of themselves, and generating increasing achievements in various aspects of their lives.

Key words: women, craftworks, psychosocial skills, discourse, gender roles.

Introducción

México es un país con un mosaico de culturas, tradiciones, gastronomía y lenguas. Cuenta con 67 pueblos originarios distribuidos por todo el territorio nacional. Dentro de ellos, podemos encontrar 68 lenguas maternas, las cuales destacan por su gran cantidad de hablantes: el náhuatl con un millón 725 mil, el maya con 859 mil 607, el tzeltal con sus 556 mil 720, y el mixteco con sus 517 mil 654.

Además de la diversidad lingüística, México posee gran variedad de artesanías representativas de cada uno de estos pueblos originarios.

De acuerdo con el secretario de Turismo de México, Miguel Torruco Marqués, México ocupa la tercera posición a nivel mundial en la elaboración de artesanías, siendo 8 millones de artesanas y artesanos quienes se apoyan de ellas para el sustento económico (García, J, 2022).

Pedraza (2010) indica que la proliferación de artesanías en la vida cotidiana pone de manifiesto su función comunicadora. El objeto portador de significación, o mejor dicho, el objeto al que un individuo le asigna un valor constituye un mensaje de la cosmovisión de un grupo cultural o de las riquezas naturales en una región determinada. Por otra parte, Fábregas y Santos (2000) defienden que la elaboración de artesanías no sólo responde a una necesidad de identidad, de uso, de costumbre o de situación geográfica, sino que esta producción expresa también la habilidad creativa de los individuos y los contextos colectivos que conforman las expresiones culturales.

Con lo anterior, podemos considerar a la artesanía como parte del patrimonio cultural pues las artesanías son creadas desde la identidad social y cultural de cada pueblo originario, poniendo en ellas su técnica ancestral y valores (D. Rivas, R, 2018).

Es por eso que, al hablar de artesanías, las artesanas y los artesanos son los personajes principales de este proceso creativo, pues sin ellos no se producirían estos objetos y no perduraría la tradición que han heredado de sus antepasados.

México cuenta con diversos estados llenos de artesanías, Puebla, por ejemplo, es considerada una de las cunas de la cultura nacional, lo que se refleja en la gran variedad de piezas artesanales que caracterizan al estado en el que es posible encontrar diversos elementos elaborados por las manos de las y los artesanos locales.

De acuerdo con la Secretaría de Cultura del Gobierno de Puebla (2019) podemos nombrar la cestería elaborada con palma y rafia localizadas en las comunidades de Caltepec y Santa María Chigmecatitlán como una de las más representativas del estado.

La presencia de estas prácticas artesanales y la posibilidad de adquirir estos productos se ha convertido en un beneficio tanto económico, como personal y social de los habitantes de cada una de las localidades, así como un punto clave para el desarrollo turístico de Puebla.

Hidalgo, es otro de los estados que cuentan con una tierra plagada de maravillosos paisajes, pueblos y milenarias culturas. En la región del Valle del Mezquital, existe un importante núcleo de población originaria de la filiación "Hñähñu" (otomíes). Aquí las artesanas elaboran textiles, los cuales realizan en talleres de cintura y estampan diseños tradicionales en cada uno de ellos. También están las artesanías que se elaboran con fibras duras, en donde el ixtle juega un papel importante para la elaboración de artesanías (Medina & Quezada, 1975, citado por Soto & Diaz 2020).

A pesar de la importancia de la artesanías, Freitag (2014) visualiza la actividad artesanal como poco factible para el desarrollo de las artesanas, pues, aunque resaltan que son productos llenos de cosmovisión, pone mucha atención en los desafíos que enfrentan diariamente al tratar de vender sus productos, pues se encuentran con situaciones bastante decepcionantes como lo son: el poco interés de personas jóvenes en las artesanías, la poca remuneración por sus productos y la dificultad en los traslados hacia otros lugares para poder realizar sus ventas. También hace mención de las dificultades que atraviesan los pueblos originarios como: la pérdida de sus territorios y por lo tanto recursos naturales, lo que significa una desaparición de dichos pueblos y con ellos las artesanías.

Sin embargo, Del Carpio-Ovando y Freitag (2013), también resaltan una visión más optimista acerca de la actividad artesanal y los beneficios que éstas traen a las mujeres que las realizan en los distintos ámbitos de su vida. Se menciona acerca de las artesanías como un medio para el desarrollo de los procesos de empoderamiento de las mujeres artesanas, el cual no solo implica independencia económica, sino también satisfacción personal, social, entre otras.

Coincidimos con esta visión, pues diversos estudios se centran únicamente en las artesanías como producción económica, ganancia o pérdida, o bien otorgan poca confianza a los beneficios que éstas pueden traer a las personas que las realizan, dejando de lado el valor que tienen las mujeres artesanas como factores de cambio de su localidad y como inspiración para otras mujeres, además de las herramientas que los procesos artesanales les brindan para poder cambiar la idea tradicional del papel de la mujer por cuestiones de género, dando la oportunidad de transformar paulatinamente los roles sociales ya establecidos.

Podemos considerar el género como construcciones sociales, las cuales designan el actuar, pensar y ser de una persona de cuerdo con su sexo (hombre-mujer). Coincidimos con Cano, Luna & Mijangos (2018) que el género está presente incluso antes de nacer, el nacimiento de un bebé, implica la pregunta ¿Si es niño o niña? Y es así como surgen ideas como el color rosa para niñas y azul para niño; muñecas, bebés, casitas y comidita para niñas, mientras que futbol, carros, juguetes de construcción para niños.

Es así que, los roles de género parten de creencias inventadas por la sociedad, donde se hace división de aspectos psicológicos, sociales y culturales desde la femineidad- masculinidad, es decir lo que se espera que un hombre y una mujer sean socialmente (Lencina, 2019). Esta diferenciación de normas y valores genera

desventaja hacia las mujeres, dentro de la sociedad patriarcal y el pensamiento hombre-centrista, ya que somos educadas para servir, proveer cuidado y recibir atención de la sociedad dominante. El que mujeres artesanas capaces de autogestionar y desarrollar habilidades para una autonomía económica y personal, abre la oportunidad de hablar de una desconstrucción de rol.

El resultado de estas acciones genera procesos de empoderamiento en donde las mujeres pueden ser conscientes de su propio poder, la capacidad de tomar decisiones de su propia vida y las oportunidades de crecimiento en el espacio público y privado que anteriormente les habían sido negados (Robinson, Díaz-Carrión & Cruz, 2019).

El presente artículo muestra sólo los puntos más relevantes de la tesis referida. El objetivo de dicha tesis fue comprender los aspectos psicosociales involucrados en la participación de las mujeres mixtecas y otomíes en los procesos productivos de artesanías de palma en el estado de Puebla y de ixtle en el estado de Hidalgo con la finalidad de reconocer la importancia de su trabajo dentro del contexto personal y social; por lo que busca ser un aporte a los estudios culturales y de mujeres artesanas, así mismo, consideramos que al analizar los procesos de producción, los aspectos socioculturales y las formas de participación de las mujeres involucradas en las artesanías podemos proporcionar información relevante en cuanto a los procesos de empoderamiento de cada una de las mujeres participantes, la deconstrucción de roles de género, la participación más activa e igualitaria de las mujeres en la toma de decisiones de los siguientes ámbitos: comunitario, familiar, de pareja y personal.

Podemos considerar que el estudio de este tema tiene una relevancia social, por sus implicaciones en lo cultural comunitario y en los roles de género, pues el reflexionar los discursos que las participantes proporcionaron, resulta valiosa para futuras investigaciones respecto a los ejes de empoderamiento y participación activa de la mujer artesana.

A través de un dispositivo metodológico con enfoque cualitativo, estudiamos la participación de las mujeres en los procesos artesanales y el cómo, a partir de dicha participación, las mujeres involucradas generan cambios significativos en los distintos ámbitos de su vida. Haciendo uso de la técnica de entrevista a profundidad, recopilamos ideas, opiniones y experiencias valiosas de cada una de nuestras participantes, así mismo, nos dimos a la tarea de analizar los valiosos aportes en cuanto a los beneficios personales y sociales que el trabajo artesanal les brinda a las mujeres a partir de nuestro trabajo de campo.

En un primer estudio, nos dedicamos a analizar y describir los ejes temáticos encontrados en la localidad de San Luis Atolotitlán, Caltepec, Puebla.

Dentro de nuestra narrativa, proporcionamos la contextualización del área geográfica en la que se encuentra Caltepec, analizamos y describimos los beneficios que las artesanías otorgan a las mujeres, así como los logros obtenidos a partir de su participación en la Unión Regional de Artesanas, sin dejar a un lado los obstáculos que se les ha presentado para lograr el proceso de elaboración de

artesanías. Siendo esto un factor clave para el desarrollo de nuevas habilidades, logrando así que las mujeres sean conscientes de lo que pueden lograr debido a sus capacidades

En un segundo estudio, pero ahora de la localidad de Taxadhó, Ixmiquilpan, Hidalgo, se redacta la descripción de diversos retos a los que se han enfrentado las mujeres otomíes de dicha localidad, continuando con un análisis de la forma en la que las artesanías han mejorado la condición social y de vida de estas mujeres, a partir de las distintas habilidades desarrolladas en su proceso de vida como artesanas.

Para concluir presentamos algunas discusiones finales, las cuales nos permiten recapitular y retomar lo encontrado en los análisis de cada caso perteneciente a las localidades en las que desarrollamos el trabajo de campo para discutir nuestro objetivo de investigación. También hacemos mención de algunas sugerencias y a modo de cierre se dan propuestas para futuras investigaciones.

Este trabajo es la culminación de un largo proceso de investigación, que nos dejó una grata, emocionante y sobre todo enriquecedora experiencia, así como un desafío que con cada avance nos enfrentaba a nuevos retos y cuestionamientos. Esperamos que nuestro escrito le signifique a las personas lectoras una experiencia interesante y enriquecedora y, al mismo tiempo, que contribuya a seguir pensando en las oportunidades de cambio de las mujeres artesanas en sus procesos de desarrollo cultural y social.

Trazando nuestra ruta metodológica: dispositivo metodológico

Antes de continuar, daremos un recorrido de lo que fue nuestro dispositivo metodológico. El presente estudio posee un enfoque metodológico de tipo cualitativo. De acuerdo con Fernández y Díaz (2003, como se citó en Rivadeneira, 2015) la investigación cualitativa realiza registros narrativos de los fenómenos en contexto y situaciones e identifica la naturaleza profunda de las realidades.

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) refieren que el investigador cualitativo comienza el proceso desde la examinación de los hechos en el mundo real y el revisado de estudios previos de manera simultánea. Hay un planteamiento del problema, pero no tan especifico ya que la ruta metodológica va construyéndose de acuerdo con contexto y los eventos que ocurren en el desarrollo del estudio.

Los etnógrafos Taylor y Bodgan (1987) identifican algunas de las características de la metodología cualitativa, algunas de las cuales le dieron sentido a nuestro proceso de investigación ya que proporcionan herramientas importantes para la comprensión de la “realidad” en la que el sujeto está inmerso en su cotidianidad.

El enfoque cualitativo se define como inductivo, pues su ruta metodológica se relaciona con el descubrimiento y el hallazgo más que con la comprobación o verificación de los hechos, en este caso, este enfoque nos ayudó a descubrir

durante el proceso de la investigación cómo las mujeres artesanas a través de su trabajo y el proceso que desarrollan para la producción de las artesanías, construyen relaciones significativas con su entorno, así como las experiencias de vida que han logrado gracias al tejido de palma e ixtle (Taylor y Bogdan,1987).

La metodología cualitativa busca una mirada holística con relación a su objeto de estudio, es decir, las personas y los escenarios son considerados como un todo integral; desde aquí parte la importancia de comprender los aspectos psicosociales, más allá de solo identificarlos, en otras palabras, esto implicó situarnos dentro del contexto para que conociéramos desde las fases de producción hasta cuáles son las significaciones que dan estas mujeres sobre su participación en los procesos productivos de su trabajo artesanal (Taylor y Bogdan, 1987).

Finalmente, la metodología cualitativa es humanista pues, trata de acceder a las experiencias particulares a partir de las percepciones, concepciones, vivencias de quien los protagoniza. Las mujeres participantes del presente estudio relatan sus experiencias que perciben significativas en los diferentes ámbitos de su vida, a través de su participación en la elaboración de artesanías y el valor que tiene para ellas dedicarse a este trabajo. De cuerdo con esto, estas características nos llevaron a elegir a la investigación cualitativa como metodología para este estudio, pues las mujeres que abordamos nos permiten entrar en su vida, compartiéndonos sus sentimientos, percepciones y acciones en el contexto en el que se desenvuelven y dando apertura al reconocimiento de ellas mismas y de lo que hacen: las artesanías como práctica social (Taylor y Bogdan, 1987).

Los sustentos epistemológicos de nuestro enfoque fueron los principios de la fenomenología y la interacción simbólica.

La fenomenología inaugurada por Husserl y Schutz en 1985, refiere que es importante mirar al objeto de estudio a partir de la conciencia, es decir, verlo en su pura realidad, dejando a un lado nuestros juicios, sentimientos y emociones. Es por eso que decidimos estar inmersas en las comunidades donde las mujeres viven y realizan su trabajo artesanal, permitiéndonos observar la realidad que construyen día a día.

Por otro lado, desde la interacción simbólica acuñado por Blumer en 1937, nos dimos cuenta que es importante la interacción que hacen las personas con el contexto que los rodea, así como con las actividades que realizan, pues el individuo es visto como un constructor activo de significados (Gil-Lacruz, 2007, como se citó en Pons, 2010).

De esta manera, durante el desarrollo de la investigación, se fueron creando reflexiones acerca del significado que las mujeres le dan al trabajo con artesanías, es decir, lo que les representa cotidianamente el proceso de producción, así como las dinámicas de organización que ellas crean a partir de las actividades que realizan, las relaciones con otras mujeres, sus familias y sus comunidades que se constituyen mientras elaboran conjuntamente las artesanías.

Es así como el enfoque cualitativo, sustentado desde la fenomenología y el interaccionismo simbólico, permite hacer investigación incursionando dentro de la dinámica de la vida de las personas en relación con su entorno.

De acuerdo con las características de nuestro objeto de estudio, optamos por construir dos estudios de caso como estrategia para el trabajo de campo, ya que como menciona López (2013) los estudios de caso son particularistas, solamente abarcan una realidad y tema específico, lo que los constituye en técnicas muy eficaces para analizar situaciones únicas y concretas.

Por su parte Conejero (2020) refiere que los estudios de caso se utilizan cuando una investigación es detallada y a profundidad de un determinado fenómeno en un sujeto de estudio, tal como una comunidad. Permite responder a preguntas de base ¨ ¿Cómo? ¨y ¨ ¿Por qué? ¨

Para llevar a cabo la construcción de los estudios de caso, utilizamos la entrevista a profundidad, que debido a sus características nos aproximó al fenómeno social estudiado, pues juega un papel muy importante en investigaciones de corte cualitativo ya que se construye a partir de reiterados encuentros cara a cara del investigador y los informantes, con el objetivo de adentrarse a información completa, desde la intimidad de éstos últimos y la individualidad de cada uno (Taylor y Bodgan, 1987).

Para la realización de las entrevistas a profundidad construimos guías de entrevista a profundidad, las cuales generamos a partir de ejes y categorías obtenidos de nuestros objetivos de investigación y el marco teórico

Para la forma de registro de los datos en las entrevistas a profundidad utilizamos audiograbaciones, con previa autorización de las personas informantes, con el fin de transcribirlas.

También, retomamos algunas de las técnicas que propone el método etnográfico para poder desarrollar los estudios de caso. De acuerdo con Duranti (2000), el método etnográfico es “la descripción escrita de la organización social de las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos” (p.126, como se citó en Peralta, 2009).

Las técnicas que apropiamos de este método son la observación participante, conversaciones y la etnografía visual que a continuación revisaremos de manera general para dar sustento a nuestro dispositivo metodológico.

Angrosino (2012) menciona que la observación participante se caracteriza por el hecho de que la persona que observa recoge los datos en el medio natural y está en contacto con los propios sujetos observados. En cierto modo, se convierte en "nativo" dentro de la situación o contexto que estamos analizando.

Por esta razón, nos insertamos en la comunidad y convivimos directamente con el fenómeno estudiado, además de que nos implicamos socialmente en algunas de las actividades fundamentales que realizaban las personas de las localidades estudiadas.

Para la forma de registro de esta técnica se utilizaron diarios de campo por cada una de nosotras, donde se describió lo que se vivía y observaba en la comunidad.

Por su parte, para Devillard et al. (2012) las conversaciones pretenden generar discursos sobre lo cotidiano de los agentes sociales, que se aproximen en su forma a los discursos ordinarios. Al ser una conversación informal puede presentarse en cualquier momento, sin embargo, se puede obtener una gran cantidad de información, pues el informante no se siente presionado, ni observado y actuará naturalmente.

Es por eso que optamos por realizar las conversaciones no solo con mujeres artesanas, sino también con otras personas de diferente edad y género relacionadas con la actividad artesanal y/o con algún vínculo con las mujeres participantes, las cuales nos brindaron su tiempo y confianza para poder establecer un diálogo, en el que expresaron diferentes situaciones y cómo se sentían frente a ellas. Para la forma de registro de esta técnica pedimos la autorización de las personas para audio-grabar a través de nuestros teléfonos celulares y de esta forma elaborar las transcripciones de cada una de ellas.

En esta investigación recurrimos a la etnografía visual (fotografías y videos) como una forma de registro y recolección de datos.

Partiendo de las investigaciones de Hermansen y Fernández (2018) desde hace casi dos siglos se usan fotografías para investigar las culturas, y desde hace más de un siglo, Franz Boas y otros pioneros de la antropología moderna naturalizaron el uso de cámaras para el trabajo de campo.

La etnografía visual fue una herramienta útil para el registro visual de las artesanías, así como el proceso de su producción. Utilizamos la fotografía de forma didáctica para mostrar la función, el contexto y la constatación de nuestro objeto de estudio de manera simbólica.

Dentro de los criterios de inclusión de las mujeres participantes fueron haber estado en contacto directo con la elaboración de las artesanías, es decir, el conocimiento de dónde se obtiene la materia prima y cómo se comercializa el producto; así como que pertenecieran o hayan pertenecido a un grupo de artesanas y por último que la elaboración de artesanías les fue transmitida de generación en generación.

Se tuvieron en cuenta los principios éticos que rigen cualquier investigación. Antes de iniciar con el trabajo de campo y aplicar una técnica, se explicaba de forma verbal a nuestras participantes el objetivo de nuestro trabajo, de manera que pudieran participar voluntariamente. Al iniciar las entrevistas o las conversaciones, pedíamos su autorización para audio-grabar mediante un consentimiento informado.

El consentimiento informado otorgado a nuestras participantes consistía en un escrito en el que se les explicaba el motivo de la investigación, así como el uso de la audio-grabación y los fines académicos para lo que era necesario. De igual forma, en las entrevistas y conversaciones otorgábamos un seudónimo a cada

informante con la finalidad de preservar la confidencialidad y el anonimato. Finalmente, en cuanto a las técnicas audiovisuales se cuidó que no aparecieran rostros, si las personas no lo autorizaban.

Elementos para la sistematización y análisis de datos cualitativos

El registro sistemático y riguroso en tiempo y forma permite poner en orden el cúmulo de información recopilada o generada en el proceso investigativo de tal manera que su recuperación sea ágil y eficiente (Loayza-Maturrano, 2020)

Para comenzar con este proceso, realizamos transcripciones textuales de las audio-grabaciones en formatos específicos que construimos con la finalidad de tener control sobre lo transcrito.

Posterior a la transcripción de las entrevistas a profundidad y tomando en cuenta los ejes centrales de las guías de entrevista clasificamos el discurso de forma manual. Bodgan y Bliken (1982) refieren que existen sistemas manuales de gestión de datos cualitativos, nosotros utilizamos el que ellos denominan método de los recortes y las carpetas que consiste en hacer varias copias de los documentos originales y recortar y archivar los fragmentos de texto, clasificándolos en categorías y colocándolos en carpetas. (Bodgan y Bliken, 1982, como se citó en Valles, 1999).

Una vez terminado este paso, nos dirigimos a la parte del análisis de datos etnográficos que se comenzó reflexionando sobre el objetivo original del estudio. Posterior a esto retomamos lo que fuimos registrando en nuestros diarios de campo ya que nos ayudó a enriquecer el análisis en relación con las transcripciones de entrevistas y conversaciones. Las fotografías por su parte permitieron ver de manera gráfica lo que las participantes nos decían, de esta forma fuimos cuestionando los datos obtenidos para generar un análisis en cuanto a nuestros objetivos.

Este proceso se asemeja a montar un rompecabezas, el ser cuidadosas, reflexivas, observadoras con cada una de las piezas era necesario para nosotras ya que al omitir una podría perder de vista el objetivo central.

Fue así como generamos una matriz final, pues en el desarrollo de nuestra investigación se identificaron

categorías emergentes y las modificaciones de ejes que surgieron durante el desarrollo de la investigación.

Para darles claridad de esto, a continuación, presentamos en la tabla 1 los ejes y categorías preestablecidas y emergentes integrados.

Tabla 1

Matriz final integrativa con categorías preestablecidas y emergentes

Eje 1 Procesos de producción			Eje 2 Aspectos socioculturales		Eje 3 Formas de participación y significación		
Categoría 1.1 Fases	Categoría 1.2 Tipos de recursos	Categoría 1.3 Fases de organización	Categoría 2.1 Comunidad	Categoría 2.2 Familiar	Categoría 3.1 Relaciones sociales	Categoría 3.2 Significación	Categoría 3.3 Aspecto psicosocial
Sub categorías: Obtención de materias primas Proceso de elaboración Venta y distribución	Sub categorías: Humanos Materiales Económicos Técnicos Temporo-espaciales	Sub categorías: Comunitario Grupal Familiar Individual	Sub categorías: Práctica social Proceso histórico de participación comunitaria: Social Político Cultural Religioso Económica	Sub categorías: Proceso histórico de la familia Relación con pareja e hijos	Sub categorías: Roles Vínculos Redes Valores Lugar social de las mujeres en la comunidad	Sub categorías: Experiencia de la mujer tejedora Significado en su vida Construcción de género	Sub categorías: Auto concepto Autoestima Resiliencia Habilidades adquiridas Enfermedades psicosomáticas Empoderamiento

Nota. Las categorías emergentes que se generaron después del trabajo de campo se resaltan en cursiva, las cuales fueron: la categoría 3.1 Relaciones sociales en el eje 3, así como la categoría 3.2 Significación en el mismo eje.

Caso 1. San Luis Atolotitlán: comunidad de mujeres mixtecas trabajadoras, artesanas de palma

"Yo le digo a mi hija que es importante saber hacerlo saber tejer, porque es parte de nuestra raíz".
(Isu, comunicación personal, 2017)

Comenzaremos narrando las experiencias de vida de las mujeres mixtecas que se dedican a la elaboración de artesanías de palma, localizadas en la comunidad de San Luis Atolotitlán al sur del estado de Puebla, dentro de la Reserva de la Biósfera de Tehuacán-Cuicatlán, una zona característica por su vegetación, donde ahí las mujeres obtienen la materia prima de sus productos: la palma.

Figura 1

Ubicación geográfica de San Luis Atolotitlán

Nota. Aquí se muestra la ubicación de la zona referida.

De acuerdo con la Comisión Nacional de Áreas Protegidas (CONANP,2015) y la Secretaria de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT,2015) la Reserva cuenta con dos poblaciones vegetales de palmares Brahea dulcis y Brahea nitida de las cuáles las residentes

de San Luis Atolotitlán utilizan sus hojas para la elaboración de artesanías de palma.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI,2012) en San Luis Atolotitlán viven 922 habitantes, de los cuales 499 son mujeres y 423 son hombres. Los ciudadanos se dividen en 364 menores de edad y 550 adultos, 148 de estos adultos tienen más de 60 años. En cuanto a la estructura económica, hay un total de 223 viviendas; de éstas 223 viviendas, 100 con piso de tierra y los 123 consisten de una sola habitación. En los últimos años, las casas se han ido ampliando gracias a los ingresos de las personas que migran a la ciudad o al extranjero en busca de empleos fijos y con un sueldo seguro. La migración es constante debido a la lejanía que se encuentra la comunidad de la zona donde se concentran los empleos, hospitales, universidades, tiendas de ropa y abarrotes.

> Las mujeres de una edad entre 35 y 80 años, usan falda y blusas de diversos diseños, con un mandil por encima de sus prendas. Se dedican a hacer tortillas de comal, ir al molino, hacer comida para el Comité en la escuela, llevar a sus niñas y niños a la escuela y llevar leña en los burros. Las mujeres jóvenes entre 18 y 35 años se dedican a trabajar en las maquiladoras, ellas usan en su cotidianidad pantalón con blusas y suéteres, zapatos tipo bota, mientras que el uso de mandil ya no es necesario para ellas (Fragmento de diario de campo, junio, 2017).

Las fuentes de trabajo para las mujeres son principalmente la de bordados y la elaboración de artesanías de palma, en ambas actividades se comienza alrededor de los 12 años hasta las mujeres grandes de 75 años.

El primer objeto que nuestras participantes artesanas aprendieron a elaborar fueron los petates, después los tenates, sombreros y bolsas. Más adelante comenzaron a participar en talleres de innovación y calidad donde descubrieron su creatividad para hacer otro tipo de artículos como carteras, animales de palma como grillos, serpientes, lagartijas, arañas, caracoles, hormigas fauna característica de su comunidad, fundas para computadoras portátiles y artículos de bisuterías como collares, anillos, pulseras y aretes en forma de flores.

Figura 2
La víbora y el ratón

Figura 3
Folders y alhajeros de palma

Figura 4
La hormiguita picarona

Nota. Las figuras muestran algunos ejemplos de los artículos que las mujeres tejedoras elaboran. Imágenes autoría de Castañeda, 2017.

Al realizar observación participante notamos que la mayoría de las casas contaban con televisión de paga, agua potable, la mayoría de los jóvenes y

adultos cuentan ya con teléfono celular y algunos jóvenes tienen computadora. Varias de las viviendas aún siguen hechas con adobe, otras ya reforzadas con concreto debido a las personas que salen a trabajar fuera de la comunidad. En la mayoría de las viviendas puedes encontrar árboles frutales de temporada como la granada, aguacate, guayaba, naranjas, limones, duraznos, plátanos y la pitahaya[4] estas dos últimas con gran valor cultural para la gente de la comunidad porque es una fruta que en pocos lugares se dan.

De acuerdo con la Unión Regional de Artesanos de palma Tehuacán-Cuicatlán (2009) existe registro de artículos de palma, entre ellos el petate, desde el año 6,500 a. c. utilizando la hoja de la palma como material principal para estos artefactos. La palabra petate proviene del náhuatl petlatl que significa estera, la cual está hecha de palma y se usa en los países cálidos para dormir sobre ella (Real Academia Española, 2019). Por esta razón este artefacto es conocido como artesanía ancestral mexicana.

Inserción a la comunidad. El primer paso a la investigación

La experiencia de vida de mujeres trabajadoras que se relatan a partir de publicaciones en revistas, periódicos y algunas otras que se visualizan en documentales, tienen historias de vida relacionadas con el esfuerzo, la perseverancia y el trabajo que realizan día a día por lo que resulta necesario para ellas crear una dinámica de organización en sus diferentes ámbitos en donde participan.

Para las personas que investigan y se adentran a las dinámicas de estas mujeres, es de gran ayuda simpatizar con los vínculos cercanos a ellas y hacer un "clic" de confianza dentro de su espacio pues esto resulta, la mayoría de veces, un elemento clave para disfrutar del proceso de investigación en la búsqueda de información con las participantes.

La inserción de campo en este caso comenzó con la ayuda de la abuela de una de nosotras, una mujer que desde hace 70 años ha vivido en la comunidad de San Luis Atolotitlán, una mujer que ha conocido cómo las niñas han ido creciendo a través de las décadas y ya siendo mujeres han ido aprendiendo desde sus abuelas y madres el arte de tejer la palma. De esta manera, abuelita Sara se convirtió en nuestra portera, nuestro contacto directo con Tachi nuestra primera participante. A su vez, Tachi se convirtió en nuestra informante clave y fue el enlace con las demás mujeres artesanas haciendo con esto la estrategia que en la metodología de la investigación se llama bola de nieve.

[4] Fruta exótica también conocida como fruta del dragón de forma ovoide redondeada y alargada, de pulpa blanca y de semillas pequeñas negras con un sabor menos dulce que la pitaya de igual manera proviene de México y América Central (Instituto Nacional de Economía Social, 2017)

Participantes

Al escribir un artículo los pseudónimos sirven para cuidar la identidad de las personas, los nombres reales son reemplazados por nombres distintos, algunos se acercan a la letra inicial y otros, muy peculiares, son cambiados por nombres que representan valor simbólico para las y los investigadores. Como es en este caso, se nombrarán a las mujeres participantes con nombres provenientes de pueblos originarios de México.

La Unión Regional de Artesanos de Palma está integrada por diferentes comunidades de la región de Tehuacán-Cuicatlán, entre ellas San Luis Atolotitlán la cual cuenta con dos grupos de mujeres artesanas llevando los siguientes nombres "El arte de la palma está en tus manos" y "Palma blanca". En las siguientes líneas, conoceremos a cada una.

Tachi: edad 48 años. Originaria de San Luis Atolotitlán. Representante de la Unión Regional de Artesanos de Palma Tehuacán- Cuicatlán e integrante del grupo "Palma blanca". Su mamá, pilar importante para la enseñanza y aprendizaje de la palma, le enseñó a tejer cuando ella tenía 14 años de edad. Creadora de figuras de palma como animales de la región: grillos, serpientes, caracoles, ranas, armadillos, entre otros.

Metztli: edad 40 años. Originaria de San Luis Atolotitlán. Funge como secretaria y encargada de calidad en la Unión Regional de Artesanos e integrante del grupo "Palma blanca". Hermana menor de Tachi. Se dedica a la línea de joyería, haciendo collares, carteras y aretes. Trabajó en la maquiladora de ropa por un tiempo y después en la tienda.

Yakú Iñu: edad 21 años. Integrante del grupo "Palma blanca". Originaria de San Luis Atolotitlán empezó a tejer desde los 8 años de edad, cuando su mamá, su abuelita y sus tías se dedicaban a tejer petates. Sobrina de Metztli y Tachi. Se dedica a la línea de joyería en donde elabora pulseras, anillos, collares y llaveros, así como monederos y carteras.

Isu: edad 34 años. Originaria de San Luis Atolotitlán. Vocera de la Unión regional e integrante del grupo "El arte de la palma está en tus manos". Madre de tres hijos Se dedica a hacer artesanías de palma como diademas, flores, aretes y pulseras. Antes de dedicarse a las artesanías de palma se dedicaba a las actividades del hogar y a terminar el bachillerato.

Nayeli: edad 36 años. Originaria de San Luis Atolotitlán. Integrante del grupo "El arte de la palma está en tus manos" Tiene una hija. Empezó a tejer petate y tenate a la edad de 14 años. Actualmente elabora artesanías como diademas, aretes, tenates para fiestas y recuerdos de mesa

A continuación, presentamos cada uno de los ejes de análisis describiendo, caracterizando y discutiendo los datos proporcionados desde las experiencias de vida de las mujeres tejedoras de palma de San Luis Atolotitlán.

El proceso de producción de artesanías de palma

"Una bolita se tarda como 30 minutos para hacerla,
una bolsa como tres días con todo y acabado,
un petate hasta 8 días.
Las flores y los moños como una hora".
(Yakú Iñu, comunicación personal, 2017)

Para comenzar con la redacción de nuestros ejes, consideramos importante el proceso de producción artesanal como primer punto ya que es aquí donde las mujeres dan vida a su trabajo como artesanas de palma.

Novelo (2002), en su artículo Ser indio, artista y artesano en México, menciona que los procesos productivos son emanados de los usos y costumbres de la artesana o del artesano, el capital intelectual que poseen va acumulándose y extendiéndose solo entre los miembros de su comunidad.

Las artesanas que participan en este caso les fue enseñado generacionalmente por madres y abuelas. Ellas nos describen paso a paso desde cómo obtienen la materia prima hasta la manera en la que ellas comercializan y distribuyen sus artesanías.

Obtención de la materia prima

Las artesanas transforman los recursos naturales (materia prima) en productos, que por simple que se vean, son ya una interpretación de la realidad y de cómo los artesanos perciben al mundo (Cornejo, 2009).

Las mujeres artesanas utilizan como materia prima la palma que es conocida como Brahea dulcis (SEMANART, 2015) una fibra vegetal localizada en la comunidad.

Figura 5
El insumo, la palma

Nota. Imagen autoría c Castañeda, 2017.

Sin embargo, la forma institucional en que es conocida la palma no significa mucho para las mujeres, pues ellas al referirse a la materia prima le llaman palmares, palmón, o palma. Una de nuestras participantes nos explica:

> El proceso es un poco difícil porque tenemos que ir a un cerro que se llama la cumbre de la misma comunidad esto se encuentra como a tres horas de camino a pie o en burro o a caballo; se debe de cortar solo en tiempos de luna creciente para no maltratar los palmones y estos sigan dando más palma, se corta la palma cojoya, son como los bebés que le nacen al palmón, una vez cortada se trae en burro y se pone a secar, para secar la palma tarda de 10 a 12 días y ya está lista para rayarla (Yakú Iñu, comunicación personal, 2019)

Elaboración de la artesanía

Para la elaboración de las artesanías hay una previa preparación de la palma ya que esta lleva un proceso de secado y, si es que se necesita, un teñido.

> El proceso de secado es que no le pegue agua ni tanto sol, el teñido primero se ponen a hervir el agua, después se le echa anilina para teñirla y se mete la palma por 30 minutos o dependiendo del color después se deja secando por 4 días. Esto del teñido lo hacemos en grupo con mi mamá, mi hermana y mis sobrinas ya después el rayado lo hago yo sola (Metztli, comunicación personal, 2017)

Tipos de recursos

El proceso de trabajo es el resultado de una cadena de "actos profundos" sucesivos de transformaciones que a su vez son consecuencia de procesos manuales (Cardini, 2012), en donde los recursos que emplean para hacer una artesanía vienen desde el esfuerzo manual de las propias mujeres.

Figura 6

Manos creadoras

Nota. Imagen autoría de Castañeda, 2017.

> El hacer una artesanía requiere movimiento de las manos, la cabeza para verle como va, también uno debe cuidarse porque por ejemplo el día que yo tejo mucho, pues no agarras el agua, porque pues trato las manos, "trabajando se calientan las manos" dirían las viejitas y ya te puede hacer daño o mojarte sí está lloviendo y estás tejiendo todo el día y así te da el aire y te sales…son cosas que a la larga te hacen daño (Isu, comunicación personal, 2017)

Formas de organización

Dentro de la elaboración de las artesanías, estas mujeres muestran la capacidad de organización desde su propia estructura social en donde las mujeres realizan una dinámica de cooperación y trabajo en equipo desde los grupos en donde se desempeñan. Así como nos relata Isu del grupo "El arte de la palma está en tus manos":

> Por ejemplo, cuando viene un pedido de unas carpetas, regularmente las hace la señora Tachi (grupo Palma Blanca) y ella ya me comparte a mí y yo le comparto a las demás así nos vamos, por ejemplo, yo lo coso y todo, lleva manta y lleva tela con costuras de máquina eso es lo único que lleva a máquina, un toque de máquina, entonces mis compañeras hacen el petate y yo lo elaboro y todas la hacemos. A la Señora Tachi, le llega el pedido, pero ya nos ayudamos entre todas, ella ha sido muy buena gente. La artesanía se trata de organización con el grupo, pero si hay un toque como persona (Isu, comunicación personal, 2017)

Es aquí donde el término de sororidad se hace presente. A través de la sororidad las mujeres se sienten cómplices en una misma realidad social, en conjunto se proponen trabajar, crear y convencer para mejorar sus vidas y tener la posibilidad de desarrollar sus capacidades (Lagarde, 2006).

Distribución y comercialización

A través de la organización y gestión de las mujeres de esta comunidad y mujeres de otras comunidades aledañas, junto con instancias entre las que destacan FONART y un convenio con la embajada de Japón, se logró el centro de comercialización. Tachi, presidenta de la Unión Regional de Artesanos y participante del grupo "Palma blanca" comenta su experiencia durante este proceso:

Figura 7
Nuestra tienda

Nota. Imagen autoría de Castañeda, 2017.

> Cuando yo estaba en las reuniones del proyecto un pueblo, un producto que fue donado por Japón nos mencionaban que era un proceso largo el obtener el proyecto porque era complicado la organización, fue un poco difícil organizarnos, pero aun así lo logramos.

La tienda fue inaugurada en el 2015, donde las artesanas dejan sus productos para su venta.

Para que se lleve a cabo la venta debe de existir un canal de distribución que como menciona Santesmases (2003) es: "la ruta por la que circula el flujo de productos desde su creación en el origen hasta que llega a su consumo o uso en el destino final. Está constituido por todo aquel conjunto de personas y organizaciones que facilitan la circulación del producto elaborado hasta llegar a manos del consumidor" (p. 510). En este caso, la distribución de las artesanías se realiza de la siguiente forma:

> Las representantes de aquí cada mes vamos entregando mercancía de aquí, la juntamos y entonces, por ejemplo, cada primer martes de cada mes es el que se entrega mercancía, entonces yo creo que el lunes un día antes nos juntamos y hacemos todo, la entrega de mercancía se hace un registro y se va a entregar a la tienda. Yo las llevo a la tienda, pero cuando no puedo por mis hijos, Juu me hace el favor de ir. Las llevamos allá con otras representantes a nivel región de la asociación, yo soy representante como grupo y aparte allá en la tienda hay comité de asociación (Isu, comunicación personal, 2017)

Aspectos socioculturales

"Yo tenía como trece años cuando comencé a tejer
y ya me enseñó mi mamá porque ella hace también el petate
y los tenates, eso hacíamos tiempo atrás".
(Juu, comunicación personal, 2017)

La práctica del tejido de palma comenzó desde hace muchos años a partir de la elaboración de tenates y petates como una fuente de trabajo para los habitantes de la comunidad de San Luis Atolotitlán.

De acuerdo con Causse (2009) el concepto de comunidad hace referencia a un sistema de relaciones psicosociales, a un agrupamiento humano o a los hábitos culturales que comparten entre ellos.

> Imagínense desde cuando era; nuestros abuelitos, hace años, años muy atrás, todos decían que hacían su petate que con candil y todo, imagínense desde hace años ahorita, si no tuviera futuro esto ya hubiera desaparecido. El petate grandote es el que hacían, aún siguen haciendo, pero anteriormente lo hacían todas las mujeres y algunos hombres, imagínate tejerlo todo el día, es cansado (Isu, comunicación personal, 2017)

Un trabajo desempeñado en su mayoría por mujeres; abuelas que fueron enseñando a sus hijas y con el paso del tiempo estas hijas se convirtieron en madres y a su vez en maestras de sus hijas. "Las mujeres tejemos más porque ya es una forma de trabajo, desde antes tejíamos petate" (Nayeli, comunicación personal, 2017)

De esta manera podemos identificar a las mujeres artesanas como protagonistas de su comunidad, ya que se han esforzado por mantener viva la tradición, enseñanza generacional y la práctica del tejido de palma a través de su disposición para aprender a hacer nuevas artesanías a lo largo de los años.

Hoy en día las mujeres artesanas siguen participando de manera activa en su comunidad, aún con el crecimiento que han tenido algunas mujeres en el emprendimiento de nuevas formas de artesanías de palma, casi todas las mujeres siguen tejiendo el petate como una forma más de ingreso a sus hogares.

> El petate de la comunidad se guarda todo el año como un ahorro extra independiente de lo que el marido da del gasto, esto es un ahorro de la mujer, ese dinero en octubre cuando es plaza de Ajalpan se lleva el petate y ahí se vende, si aquí vale $40 ahí lo damos a $80 o $100 y las mujeres ya obtienen un ahorro del año (Tachi, comunicación personal, 2017)

El aspecto familiar es un factor importante para dar permanencia a la práctica del tejido de palma entre las mujeres que participan, además de fortalecer las relaciones entre las familias.

Alrededor de la elaboración de artesanías se teje un sistema de relaciones familiares "en el que tiene lugar la enseñanza ancestral tanto ética, como técnica y desde luego espiritual" (Pérez, 2010, p. 2 cómo se citó en Del Carpio, 2012). Por otro lado, Cornejo (2009) menciona que los conocimientos sobre las artesanías y sus técnicas es, generalmente, de madres a hijas prevaleciendo de este modo las tradiciones y a su vez promoviendo una herencia cultural.

Figura 8
Tejiendo generaciones madre e hija

Nota. Imagen autoría d Castañeda, 2017.

> Yo empecé a tejer por mi mamá, ella ya tejía cuando era niña y la verdad yo todavía no y aunque estaba aquí no me interesaba mucho, pero le ayudaba a ella a rasurar la palma. Ahora que empezaron a formar los grupos y mi mamá me dijo que entrara ahí y así empecé más de lleno (Isu, comunicación personal, 2017)

Del Carpio (2012) retoma el trabajo artesanal como una forma de fortalecer los vínculos dentro del núcleo familiar pues al compartir el hogar y el trabajo en el mismo espacio para realizar artesanías juntos les permite la convivencia entre los integrantes de la familia. Nuestras participantes trabajan con sus familias desde sus casas, donde conviven a la hora de trabajar y elaborar sus productos.

> Desde que está el grupo, estamos toda la familia, éramos cinco, mi mamá, mi hermana Tachi, otra hermana que ya vive en Tehuacán y una tía y yo. Luego creció por las dos chiquillas de mi tía (Metztli, comunicación personal, 2017)

Formas de participación y organización

"La artesanía es parte de ti,
de tu tiempo en la vida;
o sea, un producto que tú haces".
(Isu, comunicación personal, 2017)

En nuestro último eje, clave para nuestra investigación, hacemos énfasis en el objetivo general que es comprender los aspectos psicosociales involucrados en la participación de las mujeres mixtecas en los procesos productivos de artesanías de palma.

En el primer eje hablamos acerca de la forma de participación de la mujer artesana en los procesos productivos, en el segundo eje, exploramos los aspectos socioculturales donde hablamos acerca de una participación a nivel comunitaria y familiar. Finalmente, hablaremos acerca de las formas de participación de la mujer artesana en relación a la propia artesanía, es decir, de qué forma se han ido desenvolviendo dentro y fuera de su entorno a través de la elaboración de las artesanías. Así como también, presentar las significaciones en la vida de cada

mujer al ser una artesana de la palma y qué aspectos psicosociales han desarrollado con esta práctica.

Álvarez (2007) considerando la génesis del trabajo artesanal refiere que la producción de las artesanías está basada en relaciones sociales individualizadas entre el cliente y la artesana, entre la artesana y el proveedor y entre artesana y artesano.

De acuerdo con lo anterior, nuestras participantes han creado relaciones (cliente-artesana). gracias a sus trabajos que han sido reconocidos y les han permitido hacer enlaces con clientes del extranjero. Tachi, una de nuestras participantes ha ganado premios a nivel nacional por sus piezas especiales como figuras de nacimientos y de su comunidad, ella nos cuenta:

> Tuvimos un cliente un artista plástico de México, él quería petates para formar un hexágono, pero muy grande, vino aquí y le explicamos el proceso y cuánto duraba y entiende porque hay clientes que no entienden. El artista plástico vino hasta acá por el trabajo terminado porque él se lo llevó hasta Chicago, entonces él nos recomienda con otras personas, así hacemos promoción de nuestro trabajo (Tachi, comunicación personal, 2017)

De igual manera se han creado redes sociales entre ambos grupos de artesanas, pues como menciona Madariaga et al. (2003) "las redes sociales son el tejido de relaciones entre un conjunto de personas que están relacionadas directa o indirectamente mediante comunicaciones y compromisos que pueden ser vistos como una apreciación voluntaria o espontánea a través de las cuáles cada una de ellas busca dar y obtener recursos de manera recíproca (p.14).

> Cuando nosotras tenemos mucho trabajo, nosotras lo compartimos con el grupo de Isu, nosotras lo que normalmente hacemos son la joyería, las piezas especiales de Tachi, mi mamá con las bolsas, mi tía trabaja más los anillos y las chiquillas con los aretes, pulseras, collares y otro tipo de tejido que ellas hacen o sea cada quien tiene sus cosas que hacer y todas hacemos igual; mientras que el grupo de Isu trabaja cajitas pues ellas las tienen más bonitas porque ellas así iniciaron, cada quien nos vamos identificando con sus cosas y es respetable en la asociación pues todas trabajamos en conjunto (Meztli, comunicación personal, 2017)

Como mencionamos anteriormente las relaciones sociales permiten la creación de vínculos entre las mujeres. Urizar (2012) define el vínculo como un lazo afectivo que surge entre dos personas que forman un marco de confianza tanto de sí mismo como del otro que será de gran utilidad para la comunicación y desarrollo en su contexto. Las mujeres artesanas generan vínculos con sus compañeras a partir de la permanencia a un grupo social que determina la posición que ocupa cada una de ellas y los roles que desempaña en su colectividad.

Figura 9
Relaciones sociales:

Nota. Imagen autoría de Castañeda, 2017.

> A mi grupo represento, para mi yo soy una artesana igual que ellas, cuando me junto con ellas no soy presidenta de ellas, por papel soy presidenta, pero aquí somos artesanas iguales, somos compañeras tanto ellas como yo. Entre todas nos apoyamos cuando no puedo yo va Juu, ella me hace el favor de salir y así resaltamos las cuatro. Cada quien tiene sus diferentes trabajos por ejemplo Nayeli, es buena en cestería, cuando hay pedidos así pues son para ella, el respeto a existido entre las cuatro, no me creo más que ellas yo siento que cada quien tiene lo suyo (Isu, comunicación personal, 2017)

Para que los vínculos puedan ser fuertes y firmes deben de existir valores. Los valores son representaciones mentales que se construyen con base en las necesidades fundamentales que tiene en cuenta cada sociedad (Rokeach, 1973 cómo se citó en Enríquez, 2007).

Orgen y Richards (1964) en su obra: El significado del significado mencionan que la significación es una construcción humana que nace como resultado de una triple relación: la persona, las cosas y los fenómenos; la persona y su experiencia subjetiva y la persona y su interacción con sus semejantes (Orgen y Richards, 1964 cómo se citó en Franco, 2004).

> Otras compañeras nos cuentan sus experiencias que han ido a diferentes países. Son mujeres igual que nosotras y a veces hasta ni te lo imaginas que esa mujer haya ido, porque como vienen de diferentes lugares y su gente las critican de por qué como mujer salen y por eso a ellas les gusta salir para ser más abiertas, a mí me motiva seguir adelante (Metztli, comunicación personal, 2017)

Las experiencias de las mujeres tejedoras se centran en ver la práctica artesanal como una forma de trabajo.

> El que tengamos una fuente de trabajo en nuestra propia comunidad y dar más trabajo a más personas es un ingreso económico para todas, porque, aunque no sea

> tanto dinero vamos a otros lados y salimos. Si tú te das cuenta San Luis también borda y eso nos ayudaría a crecer más (Metztli, comunicación personal, 2017)

Además, las mujeres ven esta fuente de trabajo con una manera de liberarse de las pocas fuentes de trabajo que ellas consideran esclavizadas como lo menciona Metztli:

> Yo trabajé en una maquiladora y en una tienda de "Liconsa", el trabajar en maquiladora es tener a alguien que te mande y en la tienda pues igual porque tenía jefes alguien arriba y pues ya en lo de las artesanías no, porque pues ahí ya prácticamente si quiere uno trabaja; lo que tenemos que sacar al día lo hacemos y si tenemos pedidos igual eso no importa el día o como estemos , de lo que tengamos que hacer, trabajar hasta de noche si es posible, sacar el pedido y cumplir con el cliente porque es algo que nos gusta hacer.

Las construcciones que ellas hacen acerca de las experiencias por medio del diálogo a través de las entrevistas y charlas les da la oportunidad de hacer consciente y visible lo importante que es para ellas la práctica artesanal como su forma de trabajo.

> Para mí la artesanía es de mucho valor, porque si no hubiera artesanía no conocería lugares, ni compañeros de diferentes lugares, diferentes experiencias y para mí es algo muy sagrado, aparte de que es una fuente de trabajo (Metztli, comunicación personal, 2017)

> Es un trabajo tuyo, eso es lo importante, sentir que es de una y más aparte pues es un producto que es natural, de nuestra región, algo de nuestros antepasados. Una artesanía es muy bonita porque tiene algo tuyo, porque, aunque todas aquí hagamos lo mismo pulseras, collares, llaveros cada quien le da su toquecito (Isu, comunicación personal, 2017)

Aspectos psicosociales

La práctica artesanal como una forma de trabajo, permite a la mujer artesana desenvolverse en su entorno social desarrollando habilidades y destrezas.

Las mujeres artesanas desarrollan su autoconcepto a partir del trabajo artesanal. González (1999) menciona que el autoconcepto hace referencia a aspectos cognitivos o de conocimiento. Se define como el conocimiento y las creencias que el sujeto tiene de sí mismo en las diferentes dimensiones que lo configuran como persona (psicológico, emocional, social, etc.).

> He crecido personalmente como mamá, porque yo sostengo de ahí a mis hijos y pues no es tan fácil, porque soy madre, soy hija y tengo que cuidar también de mi papá que tiene insuficiencia renal porque mi mamá no puede sola. Yo creo que si

> no estuviera aquí y no me hubiera dado resultados no hubiera crecido como persona, porque me siento bien trabajando con algo que hago por mí misma, porque permanezco aquí por mis tres niños y eso me hace bien (Isu, comunicación personal, 2017)

De igual manera, el trabajo artesanal les permite adquirir seguridad, satisfacción y motivación fuera de su comunidad pues conocen personas por medio de diferentes actividades

> A través de esto me he dado cuenta de muchas cosas, porque hay artesanas con experiencias que queda uno, hay algunas artesanas que me platican a mí que ya tienen hijos en las universidades, hay artesanas que ya pueden visitar hasta otros países, las contratan para ir a exponer su trabajo. El sacar una visa y visitar otros países y exportar nuestros productos podría ser una meta (Tachi, comunicación personal, 2017)

Finalmente, el trabajo artesanal, propicia un proceso de empoderamiento en las mujeres, el cuál es un proceso en el que las mujeres adquieren poder e independencia, reforzando sus capacidades, tanto en el plano individual como el colectivo (Butler, 2007 cómo se citó en Arguelles y Castañeda, 2018).

> El relacionarme con personas fuera de aquí es un reto, pero también logramos que nos den a conocer no solo a nosotras, también a la comunidad y aprendemos más, como cuando voy a talleres de intercambio de experiencias, si no existieran los talleres que nos dan, yo no estuviera hablando con ustedes ahorita, sí porque ahí das tu intercambio de experiencia como que te vas quitando un poco el miedo, el poder hablar con otras compañeras, delante de las personas más mayores que uno, que saben más que uno, cuándo me iba a imaginar que me dieran un curso de fotografía, jamás (Metztli, comunicación personal, 2017)

Caso 2. Taxadhó: el caso de las mujeres otomíes tejedoras de ixtle

"La artesanía, el ixtle, no es solo mi trabajo,
también es parte de mi vida y de mi cultura"
(Nadia, comunicación personal, 2018)

El trabajo de campo para nuestro segundo caso, se desarrolló en la comunidad de Taxadhó ya que las artesanas de dicha comunidad cumplían con los criterios de inclusión (mencionados en el dispositivo metodológico) para ser participantes de nuestra investigación.

Taxadhó es una localidad que cuenta con 1240 habitantes, de los cuales 578 son hombres y 662 son mujeres. Está ubicada en el municipio de Ixmiquilpan, perteneciente al estado de Hidalgo (INEGI, 2017).

Por su localización esta comunidad pertenece al Valle del Mezquital, un macrorregión en la cual existen asentamientos de la cultura otomí, como se

muestra en la figura 10. Debido a esto, algunos de los habitantes de dicha localidad, sobre todo los de mayor edad, hablan hñähñú, que es una lengua indígena mesoamericana, propia de esta cultura (Quezada, 2015).

Figura 10

Ubicación geográfica de Taxhadó

Nota. Aquí se muestra la ubicación referida.

La comunidad de Taxhadó es de clima semidesértico, con variaciones extremas entre el frio y el calor. Debido a su clima, la fauna está compuesta por animales como ardillas, tlacuaches, onzas, zorrillos, liebres, ratones de campo, serpientes y gran variedad de insectos y reptiles. Lo mismo sucede con la flora la cual consiste en una gran diversidad de suculentas, cactáceas y árboles, agave fibroso, pirul mezquite y el maguey (Quezada, 2015). Por su parte, el maguey cumple un papel muy importante dentro de la cosmovisión de la comunidad, pues los habitantes de Taxhadó creían en Mayahuel, la deidad protectora del maguey, tal y como nos cuenta el señor Alberto (habitante de la tercera edad perteneciente a la comunidad):

> Aquí antes se cuidaba mucho el maguey, porque tenía a su protectora. Ahorita las personas ya no saben bien o no se acuerdan de la leyenda, pero a nosotros los más viejitos nos contaron nuestros papás y sabíamos que Mayahuel era una joven diosa que tenía poderes de la tierra, de fertilidad y alimentación. Ella bajó a la tierra con Quetzalcóatl, para que los hombres pudieran tener esos poderes, pero para que pudiéramos tenerlos Quetzalcóatl tuvo que convertir a Mayahuel y a él mismo en una planta de dos ramas, una rama era él y la otra ella, así también los dos podían estar juntos, porque Quetzalcoatl la quería. Pero, este… su abuela de la muchacha, de Mayahuel pues, la descubrió porque no tenía permiso de irse a la tierra y fue a buscarla, cuando encontró la planta rompió la rama que era la muchacha, como que la destruyó y se fue, pero Quetzalcóatl al ver lo ocurrido, se volvió dios otra vez y la plantó de nuevo en la tierra, su rama, y de ahí surgió el maguey… Mayahuel se había como anidado en el corazón del maguey y el juguito que sale de ahí es su sangre, pero cuando se trata se convierte en pulque, por eso se le dice que el pulque es como un regalo de los dioses, y se creía que luego las como manchas que le salían

> al maguey se asemejaban a la figura de una mujer, por eso aquí, nosotros que ya estamos viejitos, decimos que se aparecía Mayahuel en el corazón del maguey (Alberto, comunicación personal, 2018)

Además de figurar en la cosmovisión, el maguey también es facilitador en algunas fuentes de empleo, por ejemplo, en las artesanías, pues muchas de las mujeres originarias de Taxadhó se dedican a trabajar el ixtle, que obtienen a través de la fibra del maguey.

Inserción de campo

Cuando decidimos hacer trabajo de campo en otra localidad, la intención fue recabar información acerca de mujeres artesanas con características similares a nuestro primer caso (mujeres artesanas de palma de San Luis Atolotitlan).

La comunidad de Taxadhó fue propuesta por una de nuestras compañeras de grado, quien es originaria de la región. En una reunión, comenzó a platicarnos acerca de la dinámica, las características de la gente y sus artesanías, por lo que se nos hizo interesante ir al lugar e indagar más sobre la localidad.

Nos pareció adecuado realizar trabajo de campo ahí, debido a las características y similitudes que encontramos con nuestra primera investigación: ambas comunidades son rurales, las mujeres en su mayoría, realizan alguna artesanía con vegetación característica de su región, habían pertenecido a grupos artesanales anteriormente y veían a la artesanía como parte fundamental de su vida.

La primera vez que visitamos Taxadhó fue a través de nuestra compañera Marisol. Llegamos alrededor de las 10 de la mañana a su casa. Cuando llegamos, su mamá interesada en la investigación, informó a las mujeres artesanas para apoyarnos con el trabajo de campo, nos presentó con ellas. Una estrategia técnica, es ésta, introducirnos a la comunidad a través de presentarnos con las posibles participantes para entablar el puente de comunicación, siendo nosotras ajenas a la comunidad. Es así como la señora Nadia (mamá de nuestra compañera) y Marisol fungieron como porteras en la localidad.

El primer día que conocimos la comunidad era sábado, un día en donde la mayoría de las personas lo dedican para realizar actividades en el campo, por lo que no tuvimos la oportunidad de conocer a las mujeres, sin embargo, aprovechamos el tiempo para recorrer las calles y familiarizarnos con la comunidad. Marisol nos acompañó mientras nos explicaba cómo era el día a día en Taxadhó, al pasar por una de las calles principales Marisol recordó que su tía trabajaba con mujeres artesanas, así que fuimos a verla, por suerte, ella se encontraba ahí. Le platicamos nuestro proyecto y el motivo por el cual estábamos ahí, muy amable se ofreció a apoyarnos con una entrevista para ella y el contactarnos con las demás artesanas. Es así como la tía de Marisol fue de gran ayuda como informante clave y en la aplicación de la estrategia bola de nieve.

Participantes

A continuación, presentamos a las participantes dando una breve descripción de quienes son ellas, serán identificadas a través de un seudónimo, de acuerdo con la parte ética de nuestra investigación.

Nadia: edad 42 años. Originaria de Matamoros, Tamaulipas. Tiene 22 años de trabajar el ixtle. Comenzó a la edad de 20 años elaborando ayates[5]. Aprendió a realizarlos gracias a los conocimientos que le otorgó su suegra. Estudió contaduría en la Ciudad de Matamoros. Participó en un grupo de artesanas, donde hacía artesanías y después fungió como contadora del grupo. Actualmente trabaja con mujeres artesanas de distintas localidades para exportar sus productos a diferentes estados.

Gloria: edad 58 años. Originaria de Taxadhó. Comenzó a realizar ayates desde los 8 años. En su juventud, FONART la invitó a diferentes localidades para enseñar a hacer artesanías con ixtle, recalcando la importancia del orgullo de su cultura. Trabajó un tiempo como artesana, con un grupo de mujeres de su comunidad. Actualmente trabaja en un negocio de comida y vendiendo artesanías.

Esther: edad 44 años. Originaria de Taxadhó, comenzó a familiarizarse con el ixtle a los 13 años, haciendo ayates con su mamá y su abuelita. Perteneció a un grupo de artesanas, en donde aprendió a realizar distintas artesanías con ixtle como: bolsas, aretes, canastas, etc. Decidió continuar con las artesanías de forma familiar (junto con su mamá, su suegra y su hija). Aunque a la edad de 24 años Esther sufrió un accidente, perdiendo la movilidad en sus piernas, sin embargo, dicha situación no le ha impedido distribuir y vender sus artesanías, contando con clientes constantes que la visitan desde otros Estados. Actualmente es tallerista en el taller artesanal "Piedra Blanca".

Los procesos de producción de la artesanía de ixtle

"Esto de la artesanía, es un proceso
mientras lo vas haciendo te enseña mucho,
te hace crecer en muchos aspectos"
(Gloria, comunicación personal, 2018)

Bustos (2009) refiere que la producción artesanal elabora objetos mediante la transformación de materias primas naturales básicas, a través de procesos de producción no industrial que involucran máquinas y herramientas simples con predominio del trabajo físico y mental. Quienes se encargan de manipular dicha maquinaria, por más simple que sea, es precisamente el factor humano.

[5] Tela rala de fibra de maguey, de palma, henequén o algodón (Real Academia Española, 2022)

Obtención de materia prima

Las mujeres artesanas de Taxadhó utilizan como materia prima vegetal el ixtle, el cual es una fibra natural que se obtiene de una de las variedades del agave, ha sido utilizada desde la época prehispánica por los pueblos nahuas y otomíes para la elaboración de ayates, cuerdas y otros objetos de uso cotidiano (Montaño, 2020).

Anteriormente las mujeres tejedoras obtenían el ixtle a partir de los magueyes que abundaban en su comunidad.

Figura 11
Maguey

Nota. Imagen autoría de Castañeda, 2018.

> Conseguíamos el ixtle en Actopan, antes iban mis papás a vender el ayate, porque antes solo se hacía ayate, lo hacía mi mamá y ya de ahí ya traían la materia prima… Más aparte cuando tenía que ir con mis papás por maguey, regresando a la casa [casa de Gloria y sus papás] él tallaba un poco en su casa [refiriéndose a la casa donde creció su papá] pero si siempre compraba un poco y la mitad del ixtle sí lo hacía (Gloria, comunicación personal, 2018)

En épocas anteriores era muy sencillo adquirirlo, pues podían comprarlo a precios muy económicos, sin embargo, como nos comenta la señora Nadia: "Desgraciadamente los seres humanos estamos acabando con la naturaleza, y este trabajo es algo que requiere de ella. No hemos tenido la cultura de reforestar y estamos acabando con el maguey".

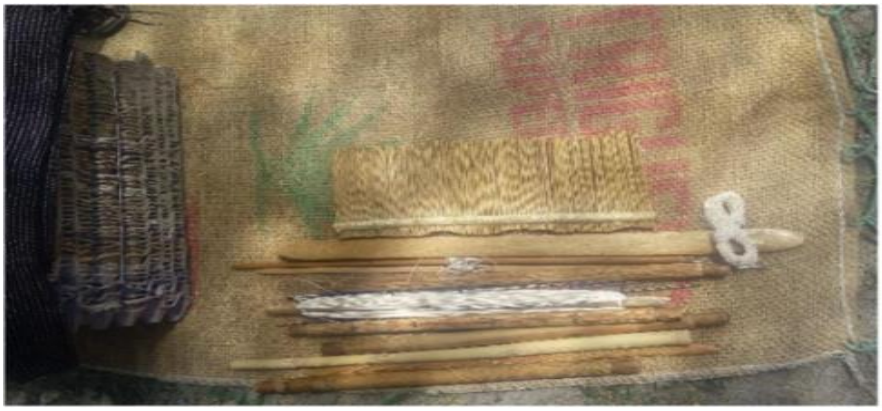
> Ahorita tenemos que comprar el ixtle, viene un señor de Ixmiquilpan, pasa a las casas que ya sabe que le compran. Un manojito ya te cuesta cincuenta, sesenta pesos, uno así chiquito, que nomás alcanza para, como unas ocho, diez esponjillas. Luego mejor lo que hacemos es comprar entre varias, bueno yo con mi mamá, mi hermana y así, mi hija, y así nos sale más barato (Esther, comunicación personal, 2019)

Elaboración de la artesanía de Ixtle

Las mujeres otomíes elaboran artesanalmente sus productos, los conocimientos que ellas poseen acerca de sus artesanías los han obtenido a partir de sus padres, a quienes se les ha transmitido por generaciones.

Utilizan algunas herramientas básicas que fueron elaboradas por ellas mismas a partir de las necesidades que surgían durante el proceso de elaboración como se muestra en la Figura 12.

Figura 12
Mis herramientas



Nota. Los primeros 6 instrumentos (viéndolos de abajo hacia arriba) consiste en palos de madera con unas aberturas abajo y arriba, los cuales sirven par separar el tejido a la hora de hilar ayate en telar. Siguiente de estos, podemc observar al malacate, que es otro palo de madera en el cual se va enredand el ixtle que se hace hilo. Por último, utilizan un peine hecho con carrizo con cual se va separando el hilo del tejido en el telar.

Primero se tiene que conseguir el maguey, si tienes parcela puedes plantarlo. Son pequeños magueyes los que se plantan, pero la plantación tarda de 8, 9 ó 10 años en que ya te dé el producto. De ahí ya cuando está a punto ya de cortar, ya para traer las pencas, se talla el ixtle y se ocupa una madera para tallarlo, porque está medio duro a veces. Antes de tallarlos se saca el aguamiel, que después se convierte en pulque, ya quien lo quiera hacer (Gloria, comunicación personal, 2018)

Figura 13
Manojo de ixtle

Nota. Imagen autoría de Arguelles, 2018.

Figura 14
Lavado de ixtle

Nota. Imagen autoría de Arguelles, 2018.

Cuando se talla se queda como unos hilos largos, pero se tiene que poner a secar para que se pueda manejar, yo lo dejo dos días…Y ya que se secaron, se tienen que poner a remojar, se lava pues como si estuvieras lavando algo normal, así con jabón. Se lava para que se blanquee y quede bonito el color para nuestras artesanías… Nosotras hacemos los colores naturales, por ejemplo, si es café lo sacamos de la cáscara de la nuez. La ponemos a hervir y saca como el color y de ahí ya remojamos el ixtle y queda de ese color (Nadia, comunicación personal, 2018)

Ya que lo lavaste lo exprimes, lo secas, como que lo peinas y lo tiendes para que se seque bien…lo vas a peinar a una biznaga, porque si no, no se peina bien. Ya que esté peinado ya lo vas acomodando para que se vaya haciendo hilo en un palo, pa´ que el ixtle ya peinado no se enrede y ya que está, así como en hilo, ya se puede usar para hacer tus cosas que quieras (Esther, comunicación personal, 2019)

Ya con el ixtle, así como hilo pues hacemos estropajos, bolsas, tapetitos de ayate, jaboneras, como cepillos para tallar el cuerpo, diademas, carteras y así de diferentes productos…lo tejemos con un gancho, así como si estuvieras tejiendo una prenda normal… (Gloria, comunicación personal, 2018)

Figura 15
Elaboración del ayate

Nota. Imagen autoría de Arguelles, 2018.

Como podemos darnos cuenta el proceso para la elaboración de artesanías de ixtle no es nada sencillo. Este oficio es todo un arte puesto que se lleva a cabo de una manera totalmente manual. Son las manos de las artesanas las que, con movimientos precisos, repetitivos y mucha técnica, van tejiendo y dando al objeto la forma adecuada al uso que debe tener.

Venta y distribución

La artesanía y sus técnicas, así como sus tradiciones y materiales son fuente de conocimiento, en muchos casos su producción ha alcanzado un alto grado de perfección, no utilizando maquinaria elaborada para su realización. Aún con esto, son de los productos más devaluados y con poca remuneración.

Esto tiene que ver con la falta de canales de distribución que faciliten la venta de estos productos. Es decir, los artesanos venden sus artesanías en lugares cercanos a su localidad (plazas, ferias, e incluso en las calles, o en sus propias casas), lugares en los que hay gran afluencia de productos similares, lo que genera que estos se abaraten por el alto nivel de competencia comercial.

> Llevas tus artesanías ahí a Ixmiquilpan, pero hay muchos que llevan, se llenan calles, más cuando son fechas, así, de descanso, de vacaciones. O también se pone uno a orilla de la carretera a vender, y si se asoman, porque sí les gustan las artesanías, pero luego van y preguntan: ¿éste cuánto?, ya tu les dices y te dicen, bien caro, ya los tratas de convencer para que te compren y te dicen, no gracias y se van con otros que tiene cosas iguales, les preguntan y si se les hace caro se pasan con otro y otro. Ya luego tu como ves que no vas a vender, ya les haces rebaja y así solo es como se llevan algo (Gloria, comunicación personal, 2018)

No obstante, muchos de los compradores de artesanías de ixtle en Taxadhó, son precisamente turistas, los cuales en su mayoría buscan productos ya sea de decoración o de uso doméstico elaborados con productos naturales de manera artesanal.

Como menciona la señora Esther: "Preparo muchas cosas, hago aretes, collares, y hago más artesanías, porque por los meses de julio, bueno, julio, junio, vienen turistas, siempre viene uno que es de Querétaro y se lleva casi todo lo que tengo… él dice que le gusta mucho, que es muy bonito todo el ixtle y como a su familia igual le gusta y es grande, les lleva a todos.

Figura 16
Mis artesanías de ixtle

Nota. Imagen de autoría Arquelles, 2018.

> La adquisición de artesanías representa más del 4% del Producto Interno Bruto (PIB) que genera el turismo en México. Por lo que estos productos son una fuente de motivación para que los turistas nacionales e internacionales visiten los destinos de México (El economista, 2018).

Debido a lo mencionado los artesanos consideran que las personas extranjeras son las que les dan un valor justo a sus artesanías, pues las pagan al precio real. Esto debido a que en su país no encuentran artículos similares, así mismo entienden el tiempo y esfuerzo que conlleva la elaboración de dichos productos.

> Tenemos clientes extranjeros, de otros países, vienen acá por sus productos y les dices es tanto y así en lo que es te lo pagan, además les gustan, siempre que vienen

> preguntan la historia de cómo se aprendió a hacerlo, el por qué forma parte de nuestra cultura, y cuando vienen les gusta conocer a las artesanas que hacen los productos, y que les platiquen sus historias (Nadia, comunicación personal, 2018)

Aspectos socioculturales de la producción de artesanías

> "A mí, pues a mí me enseñaron mis padres,
> mi familia, y a ellos sus mamás"
> (Esther, comunicación personal, 2018)

Cucalón (2013) refiere que los aspectos socioculturales son modelos de conocimiento y educación, donde se adquieren valores comunes y compartidos entre los individuos de un mismo contexto social. Intervienen directamente con la comunidad y el sistema familiar.

Por su lado, Bustos (2009) menciona que la producción artesanal está determinada por el medio ambiente y la realidad cultural, social y económica; dando paso a expresiones, símbolos, códigos lingüísticos, vivienda, artesanía, vestuarios y gastronomía variada.

Para la comunidad de Taxadhó la elaboración de artesanías por parte de mujeres oriundas ha representado, a lo largo de su historia, una forma de trabajar y, por ende, generar ingresos monetarios desde los inicios de la vida en comunidad.

> Bueno la historia antes era que no había nada, absolutamente nada, sólo había nopales; era un desierto, digamos y este no había empleos, de trabajo no había. Nuestro empleo era la artesanía" (Gloria, comunicación personal, 2018)

El trabajo entre comunidades ha permitido expandir el campo de acción de las mujeres artesanas e incluso obtener apoyo por parte de programas de gobierno, los cuales promocionan sus artesanías incluso en otros estados, tal como comenta la señora Nadia:

> … si vienen de Santiago de Anaya y ofrecen sus trabajos yo con mucho gusto los apoyo; nos apoyamos. Como te lo vuelvo a repetir, Xochitlán, Maguey blanco, el Tephé, hasta Pozuelos, hasta Pozuelos nos está apoyando.

El modelo de familia encontrado en la comunidad de Taxadhó corresponde a formas y rituales perpetuados de generación en generación, desde épocas antiguas (tal y como nos lo hacía ver el señor Alberto a través de la leyenda que nos compartió) haciendo que los usos y costumbres disten un tanto de los modelos familiares mayormente practicados en México en la actualidad.

> Yo desde que tenía 8 ó 9 años, este, ahilaba el Ixtle porque mis papás se dedicaban a eso, este yo desde esa edad empecé a hilar y ya como después como a los 10 años yo creo ya me senté a tejer el ayate" (Gloria, comunicación personal, 2018)

Las mujeres artesanas tienen un rol clave dentro de la localidad en la transmisión intergeneracional de sus tradiciones espirituales, la historia de sus pueblos, su filosofía y en la defensa de la tierra, el territorio y los recursos naturales.

La importancia del sistema familiar es fundamental para la continuidad de la tradición artesanal, ya que, así como las mujeres artesanas recibieron los conocimientos de sus padres, ellas son las encargadas de dar continuidad al conocimiento y perpetuar la tradición a través de la enseñanza de la artesanía a sus hijos.

> Yo a mis dos hijos, tengo dos hijos hombres, saben tejer a gancho, ellos también aprendieron a tejer a gancho, porque de chiquitos ellos estaban estudiando, llegaban de la escuela y ellos me ayudaban, cuando teníamos pedidos muy grandes, ellos se ponían a ayudarme los dos, a tejer, a cerrar, porque por ejemplo tuvimos pedidos de bolsas de shashe, así les llamamos porque nosotros les inventábamos nombres y ellos se ponían a hacer, mientras yo tejía, ellos cerraban, o sea porque teníamos que aprovechar todo lo que se podía hacer, todo lo que pudiéramos entregar, teníamos que avanzar más. Mi suegra me enseñó a mí, yo les enseñe a ellos (Nadia, comunicación personal, 2018)

Formas de participación y significación

"Me gusta hacer esto del ixtle, me gusta cuando me pongo a tejer,
me gustaba viajar para mostrar mi cultura a través de la artesanía
porque significa mucho para mí poder representar
a Taxadhó en otros lugares"
(Nadia, comunicación personal, 2018)

Las mujeres de Taxadhó han establecido relaciones más allá de lo laboral con sus compañeras, las cuales las han apoyado y hasta animado a continuar con sus metas. Como nos menciona Gloria:

> Cuando se enfermó mi esposo pues tuve que salir adelante, tuve que echarle ganas yo, y formé un grupo de mujeres, yo fui presidenta, y pues trataba de sacar dinero, por mis hijos, y había veces que ya no podía, ya no podía y mis compañeras, luego me decían, tú descansa, nosotras hacemos lo que falta, o me iban a ver, ya me animaban y me hacían compañía un rato.

Desde la narrativa de Gloria, podemos identificar un acto de sororidad entre las mujeres artesanas. Posada (s.f.) nos menciona que la sororidad no se trata de que nos amemos, podemos hacerlo. No se trata de concordar embelesadas por una fe, ni de coincidir en concepciones del mundo cerradas y obligatorias. Se trata de acordar de manera limitada y puntual algunas cosas con cada vez más mujeres. Sumar y crear vínculos.

Los vínculos generan redes de apoyo, pues se convierten en una estructura que brinda algún tipo de contención:

> A veces ya me quería rendir, decía yo ya no puedo, ya mejor a ver qué pasa, pero mis compañeras de grupo me animaban, me hacían ver que sí podía y pues sabía que a ellas les podía contar cosas, ahora sí que mis penas y me escuchaban y me apoyaban (Esther, comunicación personal, 2018)

Dicha contención tiene un impacto significativo en la calidad de vida de las personas, en este caso de las mujeres artesanas de Taxadhó: "Sentía bonito, me sentía bien, sentía que mis compañeras sí me, pues me querían, se preocupaban por mí cuando me veían mal, y así unas con otras. Hasta digo yo que hasta me gustaba ir a platicar, convivir, estar con ellas" (Gloria, comunicación personal, 2018)

Por otro lado, existen las redes formales que se han establecido con el propósito específico de dar apoyo. Sus miembros cumplen roles específicos y tienen una preparación para hacerlo. Muchas de estas redes son instituciones, gubernamentales, públicas y privadas.

> Cuando yo estaba más joven me acuerdo que el Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías (FONART) nos apoyaba para que fuéramos a otros lados, compartiéramos experiencias, nos invitaban a ferias y eventos. FONART nos paga los pasajes, y en esos tiempos, hospedaje y a veces hasta comidas. Sí nos ayudaba bastante porque hacía que otros lugares conocieran nuestras artesanías, nos acompañaba alguien de FONART, ya nos cuidaba, que si nos sentíamos mal, que si no sabíamos andar ahí. Y siempre nos motivaba a seguir haciendo artesanías, que porque estaban bonitas nos decía, que eran parte de nosotros, y así luego nos daban pláticas y apoyo (Nadia, comunicación personal, 2018)

El rol de la mujer se ha circunscrito, desde el inicio de la construcción de la sociedad, al ámbito estrictamente familiar. Sin embargo, actualmente, la vida de las mujeres es cada vez más dinámica y desafiante, pues se han ganado espacios en diferentes ámbitos, y a pesar de los muchos obstáculos y las barreras impuestas por la sociedad, las mujeres han logrado la igualdad de condición y operación.

Este cambio ha llegado hasta la región Otomí del Valle del Mezquital, con las mujeres artesanas pertenecientes a la localidad de Taxadhó, Hgo.

> Yo salía, yo me iba a México, en Querétaro, en Cuernavaca, me fui como dos veces a Monterrey, me fui una vez a Guatemala. Ya tenía a mis hijos, mis hijos los dejaba yo porque me iba yo ocho días, quince días… mi esposo me apoyaba. Me acuerdo que al principio sí me decía que no puedes salir, que por qué quieres trabajar. Luego no ayudaba a nada, como que me reclamaba mucho, pero luego le dije tú no eras así y yo voy a trabajar porque no nos alcanza nada más así y hay oportunidad de que encuentre mejor trabajo yo como contadora, ya luego yo no le hacía caso y así

> con la artesanía salía a muchos lados y lo entendió, luego ya me decía yo hoy lavo la ropa, para que cuando llegues ya esté, y así fue cambiando y yo también (Nadia, comunicación personal, 2018)

Las mujeres otomíes tejedoras de ixtle se desenvuelven y desarrollan en un medio que estimula la persecución de nuevas metas, esto debido a que sus historias de vida nos permiten identificar distintos momentos de sufrimiento, los cuales se han generado principalmente por su condición: ser mujeres y pertenecer a una comunidad indígena. Aún con esto, cada una de estas mujeres ha encontrado la forma de enfrentar y obtener algo bueno de cada una de estas situaciones.

> Es complicado porque te encuentras que muchas veces en las ciudades o en lugares un poquito más grandes te hacen menos por ser de una comunidad… como cuando yo necesitaba apoyo pus me iba a la presidencia de Ixmiquilpan a ver si podían otorgármelo y luego me atendían de mala manera, pus porque yo luego me iba terminando de ir a arrear el ganado o de ir al campo, y pus iba con mi ropa, pus media maltratada y sí me veían como mal. Pero ya luego cuando yo capacitaba a otras mujeres que les enseñaba lo de la artesanía hasta me venían a buscar de la presidencia para las capacitaciones, y dije pus ahora yo me voy a dar mi importancia [se ríe]… Pero todo eso me dio fuerza para hacer más y más cosas importantes (Gloria, comunicación personal, 2018)

En un sentido personal, puede verse también cómo la artesanía es un medio para que las mujeres puedan generar significados individuales que les permitan optar por mejorar sus condiciones de vida particulares.

> Pues la artesanía me ha traído algo bueno porque he aprendido muchas cosas, aprendí a salir, a conocer personas, a andarme yo misma, no tengo miedo pues que si me voy a otras partes ya no digo que no voy a llegar, porque si no hubiera yo salido, pues no hubiera aprendido muchas cosas, porque si nomas estás en casa no aprendes nada, o sea no sales adelante, el mundo se te cierra porque no sabes salir, no sabes hablar, a lo mejor yo no sé hablar muy bien, pero lo intento… Ya no me quedo en mi casa haciendo solo una cosa, o solo con que ya se hacer de comer digo ya, si no que busco aprender más, ir a otros lados, buscar otras cosas, oportunidades y pus siempre aprender (Gloria, comunicación personal, 2018)

Hablar de las funciones psicosociales del trabajo artesanal es hablar de aspectos y beneficios. La artesanía ha brindado a las mujeres de Taxadhó distintos beneficios, no solo brinda experiencias de vida, si no también ha hecho que desarrollen habilidades y obtengan nuevos saberes.

> Si yo no hiciera nada me aburriría nada más de estar así, en mi silla, no me sentiría a gusto, pero por la artesanía me entretengo, ya que vienen las otras a tejer, ya estamos platicando, nos reímos, estamos tejiendo y ya nos enseñamos (Esther, comunicación personal, 2018)

La producción artesanal también es una forma de terapia ocupacional para las mujeres tejedoras. La cual es el conjunto de técnicas terapéuticas, métodos y tratamientos que, a través de actividades relacionadas a la vida diaria previene y mantiene la salud, favorece la restauración de la función y valora los supuestos comportamentales y su significación profunda para conseguir la mayor independencia y reinserción posible del individuo en todos sus aspectos: laboral, mental, físico y social (Castillero,2017)

> A veces yo extrañaba a mi familia y pos, este, si me daba tristeza, sentía feo… me salía al como patio donde había un árbol de mezquite y ahí me ponía a tejer y hacer ayates, a hilar ixtle, ahí estaba yo, hace y hace, un rato bien grande, y se me pasaba, hasta les ponía más detalles a las artesanías para que se vieran bonitas y era como una forma de curarme, de aliviar un poco que extrañaba a mi familia (Nadia, comunicación personal, 2018)

Podemos rescatar de las mujeres otomíes, el empoderamiento al hacer artesanías, pues permite colocar a la mujer como agente de cambio transformando las estructuras que producen la desigualdad de género, opresión y explotación. Dándole la posibilidad de desarrollar habilidades y cualidades que le dan la voz para construir sociedades estables y fuertes. (Borunda et al, 2021).

> Nosotras nos animamos como de salir, como de formar ese grupo. Antes cuándo pensábamos que nosotras íbamos a salir, que yo iba ir a enseñar a otras mujeres, que me iban a pedir que fuera presidenta de lo de cultura de Taxadhó, cuándo, porque se decía que las mujeres nomás a la casa, y pues no, me da gusto porque nosotras no obedecimos, no solo la casa, también trabajamos, conocimos y pues para mí fue bonito porque conocí muchas cosas, conocí muchas personas conocí varios lugares, porque si no hubiera hecho eso, nunca iba a salir de mi comunidad, me hubiera quedado con la idea de que yo nomás a la casa, por eso ahí vi que las mujeres también pueden y hacen bien las cosas (Gloria, comunicación personal, 2018)

Dicho trabajo ha ayudado a las mujeres de Taxadhó a conocerse, a formar un autoconcepto a partir de las capacidades y limitaciones que cada una de las artesanas han identificado en ellas mismas a partir de distintas situaciones que les han brindado los procesos artesanales.

Discusiones finales. Para seguir indagando

Para concluir con este recorrido, retomaremos nuestros ejes de investigación para discutirlos, buscando así plasmar en un texto breve algunas conclusiones a las que llegamos, sin darles un fin, sino más bien considerarlas para futuras investigaciones. Además de esto, haremos un análisis de nuestro proceso

metodológico ya que es necesario valorarlo desde el momento en que hicimos el planteamiento del problema hasta llegar a la redacción.

Comenzando con nuestro primer eje, fases del proceso productivo, nuestro trabajo de campo nos permitió observar que en las localidades de la mixteca sur de Puebla y la otomí del Valle del Mezquital de Hidalgo, las mujeres se ven inmersas en la producción artesanal desde edades muy tempranas, por lo que las actividades realizadas en cada fase de producción han ido cambiando de cuerdo con su edad, época y necesidades de la misma, es decir, generalmente cuando nuestras participantes eran niñas realizaban tareas sencillas.

En la comunidad mixteca de San Luis Atolotitlán elaboraban petates y tenates con la palma. Mientras que en Taxadhó, localidad otomí, ayates, canastas y estropajos. Actualmente las mujeres se encargan de desarrollar todas las actividades que implican cada uno de los procesos artesanales para obtener distintos productos, puesto que éstos deben de cubrir las necesidades de una sociedad moderna (necesidades básicas, de uso, estético y decoración)

Podemos resaltar que las mujeres mixtecas y otomíes son elementos clave para la producción de las artesanías, pues, gracias a la experiencia obtenida a través del tiempo han logrado perfeccionar e innovar sus técnicas de trabajo, técnicas que han aprendido gracias a sus antepasados.

Sin embargo, esto no las exenta de lidiar con algunas dificultades que se van presentando a partir de los cambios generados por la sociedad y el desarrollo tecnológico.

Muchos creen que es beneficioso para las artesanas realizar adecuaciones con maquinaria en los procesos artesanales, pues consideran que ahorran tiempo significativo para otros pasos en el proceso de elaboración. No obstante, olvidan que la artesanía no es un objeto de producción en masa industrializado. En Taxadhó, el oficio artesanal no solo ha permanecido como huella del patrimonio regional, si no representa una cultura que expresa la síntesis creadora de una concepción del mundo, de rico y complejo contenido simbólico, enraizada en prácticas de libertad, autonomía y afirmación colectiva, además de construir parte importante del patrimonio cultural del país.

Es por eso que nuestras participantes de esta localidad externaron su preocupación por dicha problemática, pues comentaron que al principio veían que:

> La tecnología, las máquinas, pus… no afectarían hasta acá, hasta nuestro lugar, hasta Taxadhó, creíamos, pus que eso solo era de las ciudades y que se hacía para hacer cosas de comida o como muebles y eso, de esos productos, yo no pensaba que iba a ser así con la artesanía, lo veía muy lejos, pero ya he visto que en varios lugares sí está siendo así. Lo hacen según que, para ayudar al artesano, a la artesana, pero la verdad los termina perjudicando y hasta a México porque lo que es único de acá ya se lo quedan otros países y ya no es como bien representativo del país (Norma, comunicación personal, 2018)

Al industrializar la artesanía parte de la significación que representa el realizar cada una de las piezas a mano, se pierde en este proceso, dejando de ser cada una de ellas algo único.

Esto repercute en que las artesanías sean vistas como algo no atractivo para las generaciones jóvenes de la misma comunidad, es decir, tengan poco o nulo interés por aprender sobre los procesos artesanales característicos de su región, poniendo en peligro la permanencia de saberes ancestrales relacionados con la artesanía.

Además de esto, algunas artesanas se enfrentan a dificultades en la fase final del proceso productivo de venta y de distribución pues deben lidiar con el poco valor a sus artesanías que se ha dado desde años por la falta de conocimiento de los recursos de tiempo, dinero y traslado.

Tachi del grupo de tejedoras de palma de San Luis Atolotitlán nos platica la siguiente historia:

> Hay comunidades de las que son muy marginadas y su producto es muy barato; hay una historia que me contaban mis abuelos acerca de unos sombreros que se hacían en Caltepec pues ahí hacen más los sombreros de palma, los artesanos hacen un sombrero en tres horas, pero como se iban caminando a Caltepec, que son 6 horas caminando, en el transcurso del camino se lograban hacer dos sombreros. Para que ellos compraran unos huaraches que valían como $50 y el sombrero que valía $3, ahora ya vale como $6, dicen que para que completaran un par de huaraches tenían que hacer entre 14 o 16 sobreros para llegar a la cantidad de $50 y entonces ya lo cambiaban en la tiendita de su pueblo; el sombrero por el huarache o ya sea sombrero por frijol

Esta historia nos hace reflexionar dos puntos importantes: en primera, objetos de baja demanda para las personas, son vendidos a precios bajos lo que hace que muchas horas de trabajo sean remuneradas con poco dinero o intercambiados por productos muy básicos para ellos. En segundo, el vender los productos dentro de su comunidad o comunidades vecinas genera poca o nula venta, las comunidades en donde las venden también fabrican artículos similares por lo que es más fácil hacerlos ellos mismos que invertir en unos pues la falta de empleos y recursos económicos es un tema vigente en estas comunidades.

Hoy en día, nuestras mujeres participantes, nos comentan la oportunidad que tienen de salir de su comunidad, vender sus productos en otros estados, con apoyo de diferentes instituciones que apoyan en las capacitaciones para mejorar la calidad de las artesanías.

No obstante, otra de las dificultades que enfrentan las mujeres artesanas es la ganancia que se llevan por sus artesanías, esto es, la ganancia que reciben a la hora de vender el producto es desproporcional al tiempo invertido, es decir, desde la obtención de la palma, tener las artesanías terminadas y el traslado desde su comunidad hasta la tienda en donde se comercializan hay una duración

de 25 días aproximadamente. Como lo comenta Nayeli, en el siguiente fragmento.

> En la tienda si se venden 11 mil pesos al mes apenas nos viene tocando de a mil pesos a cada grupo, entonces no los dividimos aquí pero también les descuentan lo de las muchachas que atiende la tienda y ya nos viene llegando a cada una de $200 a $300 pesos.

Con respecto al segundo eje, aspectos socioculturales, podemos rescatar que las mujeres mixtecas de San Luis y las mujeres otomíes de Taxadhó eran vistas como agentes pasivos que gozaban del bienestar, a través del mejoramiento de su pareja, sin tomar en cuenta su papel de productoras y jefas de familia.

Ahora bien, con la manufactura artesanal desempeñada por estas mujeres comenzaron a adquirir cierto reconocimiento pues se involucraban un poco más en algunas cuestiones relacionadas con su comunidad.

Las experiencias que redactamos en cada uno de los casos, sumadas a los conocimientos y nuevas perspectivas de vida hicieron que el rol de las mujeres otomíes y mixtecas cambiara y ya no fueran vistas por la misma comunidad como "mujeres que nomás están para los hijos y el esposo, que, si van a hacer la artesanía, pero solo para entretenerse y ganar poquito dinero para la comida" (Fragmento de entrevista Norma, 2018). Si no que las reconocieran como mujeres que han sido actoras de programas ciudadanos y comunitarios, propiciando el crecimiento en las representaciones políticas y ciudadanas, concibiendo el espacio local como un lugar desde la familiaridad, con el propósito de mejorar la calidad de vida de su comunidad, aprovechando el conocimiento amplio y cercano de la misma, actuando como gestoras de cambio.

En el caso de Tachi, una de nuestras participantes de la comunidad de San Luis Atolotitlán quien fue reconocida a nivel nacional por su participación, creatividad; obtuvo el primer lugar en la categoría de fibras vegetales duras y semiduras en el II Concurso Nacional Grandes Maestros del Patrimonio Artesanal de México 2015 (Regional Puebla, 20 de diciembre de 2015).

Figura 17
Figura especial de nacimiento

Nota. Imagen autoría de Arguelles, 2018.

Ella comenta: "A nosotras nos escogieron en el proyecto ´un pueblo, un producto´ porque vieron que estábamos bien organizadas pues se han ganado galardones, entonces en el proyecto vieron todo eso, fui a recibir el premio en la Cd. de México a un museo por un nacimiento que hice".

Aún con los avances que se han tenido en el desarrollo social y personal de las artesanas, no podemos invisibilizar las condiciones que complejizan el proceso de su propia emancipación. El ser mujeres indígenas las pone frente al racismo y

las coloca en situaciones de vulnerabilidad ante los demás, donde se ven envueltas en procesos de marginación y la subvaloración de su trabajo y de ellas mismas.

Tenemos como último eje el de las significaciones, que se refiere a comprender las significaciones de acuerdo con sus experiencias de vida de las mujeres mixtecas y otomíes a través de la producción de artesanías de palma e ixtle.

El discurso que nos dan nuestras participantes nos hace reflexionar acerca de un proceso de empoderamiento de las mujeres, pues como menciona Nadia:

> Yo no pensé que fuera a viajar a otros lugares, otros estados sola, que yo pudiera participar en mi comunidad decidiendo cosas que antes solo los delegados hombres decían, que yo pudiera ya tener mi negocio propio y vender artesanía a otros países… que yo pudiera apoyar a otras mujeres dándoles trabajo y experiencias… Porque con la artesanía tienes muchas experiencias buenas y malas, pero te ayudan a crecer, y ya te vas haciendo fuerte.

En el discurso de arriba podemos rescatar el desarrollo del autoconcepto de nuestras participantes, en este caso, Nadia puede ver su potencial y reconocer la capacidad de crear y hacer emprendimiento, así como impulsar proyectos para dar trabajo a otras mujeres. De esta forma, se suma a las mujeres agentes de cambio dentro de una sociedad en donde se vulnera la igualdad de oportunidades debido al género.

Por su parte, las mujeres mixtecas de San Luis Atolotitlán, el mantenerse como grupo generó estabilidad para las mujeres artesanas pues el tener una fuente de trabajo en su comunidad dio como resultado no emigrar hacia otros lugares y generar un espacio en donde pudieran vender sus productos de manera segura y constante.

> En el caso de mi familia, todos nos quedamos acá, no emigramos, hubo un tiempo en donde una de mis hermanas emigró, pero cuando vio que ya teníamos el proyecto ella se quedó. Sí cambia mucho el tener el proyecto pues es una fuente de trabajo para nosotras (Tachi, comunicación personal, 2017)

Las artesanías, de igual manera, les han brindado a estas mujeres el romper con la estructura social en que está posicionada la mujer dentro de la comunidad pues es muy común que se conozca a la mujer como la esposa de tal, la mamá de tal, la hija de tal sin hacer visible su individualidad y reconocerlas por lo que son o lo que hacen. Por ejemplo, en San Luis Atolotitlán y en Taxadhó las mujeres como Metztli, Tachi, Esther y Nadia (por mencionar algunas) son reconocidas como las artesanas. "La que teje, la que hila y la que hace artesanías".

Para ir concretando con esta discusión, nos gustaría retomar nuestro objetivo general para condensar estas ideas y así comprender los aspectos psicosociales involucrados en la participación de las mujeres mixtecas y otomíes en los

procesos productivos de artesanías de palma en el estado de Puebla y de Ixtle en el estado de Hidalgo.

Dicho trabajo supone para las mujeres otomíes y mixtecas, algo más que un simple bienestar material, pues es fuente de satisfacción personal, le da sentido a su vida y ocupa un ramo importante en la jerarquía de los valores socioculturales.

> Yo me gané una placa que dan a los artesanos, bueno a un artesano de cada lugar… este, es que en cada lugar solo dan una placa que es a los que hace bien, pus, bonitas y bien hechas las artesanías y me la dieron a mi… sentí bonito porque si alguien viene a Taxadhó pus saben que pueden comprarme artesanías a mí porque ven que tengo la placa. Se sintió bien bonito… como le dicen, se siente como que te has realizado (Esther, comunicación personal, 2018)

> Me siento muy contenta, muy a gusto de ver cómo he crecido y cómo hemos crecido, no me desespera, cuando voy a vender a la tienda me siento contenta porque conozco a gente y a otras personas de otros grupos (Juu, comunicación personal, 2017)

Las mujeres otomíes y mixtecas han logrado generar un lugar social de cada una de sus regiones, mostrando la importancia que ellas tienen en la diversidad cultural de México a través de sus artesanías.

En Taxadhó, por ejemplo, las mujeres otomíes han logrado mayor visibilidad en el estado de Hidalgo, a través de una plataforma virtual la cual incluye una aplicación digital llamada “rutas culturales”. A través de esta aplicación distintas personas tienen la posibilidad de ir a visitar Taxadhó, conocer un poco más sobre la artesanía de ixtle otomí y adquirir algunas piezas impregnadas de identidad colectiva e individual. Ahí mismo podemos encontrar el taller artesanal “Piedra blanca”, el cual pertenece a la señora Esther.

Figura 18

Imagen de Piedra Blanca App

Nota. Fotografía tomada desde la aplicación rutas culturales, 2019.

> Le ponemos a cada cosa un poco de nuestro estado de ánimo. Yo cuando había tenido algunas complicaciones personales que andaba pues triste pues, me acuerdo que sí hacía mi artesanía, pero no le ponía colores y hasta como que jalaba más el hilo de ixtle con coraje y se veían diferentes a otras que había hecho. Por eso digo que también le pones de tu corazón (Nadia, comunicación personal, 2018)

> He ido a Cuernavaca a recibir talleres de 13 pasos para una empresa, talleres que a veces no le entiendo por el tipo de palabras que usan, pero los técnicos son muy buenos porque tratan de explicarnos a nuestro nivel, ya nosotras se lo compartimos a nuestras compañeras y ya una va viendo cómo va creciendo esto a través del tiempo (Metztli, comunicación personal, 2017)

> El mayor logro que hemos tenido es sin duda la tienda, pues ahí vendemos nuestras artesanías sin regatear (Isu, comunicación personal, 2017)

De igual modo podemos constatar que las mujeres, al realizar el trabajo artesanal, se han ido involucrando en diversas funciones psicosociales que viene desde la independencia económica, el desarrollo de habilidades como el hablar en público, relacionarse con diferentes personas, entre iguales y con personas que tienen mayor jerarquía (desde la percepción de ellas) que les permite conocer de temas involucrados con el proceso de producción artesanal.

De este modo, nos enfocaremos desde el empoderamiento psicológico para comprender cómo se ha ido desarrollando en nuestras mujeres participantes. Debemos entender el empoderamiento psicológico como un sentido de competencia personal, un deseo o disponibilidad por tomar acciones en dominios públicos, el cual se correlaciona negativamente con la alineación y positivamente con el liderazgo. Se puede decir que este se compone por dimensiones como son la personalidad, aspectos cognitivos y aspectos motivacionales del control personal, autoestima, toma de decisiones y autoeficacia (Banda y Morales, 2015, pp. 6).

> No sabía que yo podía enseñar, que se me daba eso de mostrarles a otros cómo se hacía la artesanía, lo fui descubriendo y fue cuando me animé a yo dar clases a otras personas (Esther, comunicación personal, 2018)

Todo esto se vio reflejado en su autoestima, pues al conocer lo que cada una era y lo que no, les dio la seguridad para poder llevar a cabo proyectos que tenían en mente desde hace un tiempo… Como platica Nadia:

> Vi lo que podía hacer, entendí y descubrí quién era Nadia, y dije pues ahora sí a hacer lo de mis artesanías, ahora sí voy a hacer crecer mi negocio…

Tachi, artesana de palma de la comunidad de San Luis Atolotitlán relata:

> El relacionarme con personas fuera de aquí es un reto, pero también logramos que nos den a conocer no solo a nosotras, también a la comunidad y aprendemos más, como cuando voy a talleres de intercambio de experiencias, porque si no hubiera ido a esos talleres, no estuviera hablando con ustedes, eso te ayuda mucho, comentas tus experiencias y te vas quitando el miedo de hablar enfrente de otras personas, de otras compañeras, delante de personas mayores que saben más que uno.

Las mujeres de Taxadhó y San Luis Atolotitlán al vivir por mucho tiempo en sus comunidades son conscientes de las necesidades que tienen ellas como mujeres y su comunidad en general, pues se han ido involucrando en distintos sectores de las mismas para aportar al desarrollo óptimo de sus localidades.

Metztli, artesana de San Luis Atolotitlán, por su parte menciona:

> El que tengamos una fuente de trabajo en nuestra propia comunidad y dar más trabajo a más mujeres, porque si nosotros llegamos a exportar o a vender más productos ya no sería nada más nosotros, sería más mujeres que sí trabajen, que sí borden, nosotras si tuviéramos la oportunidad de exportar le diéramos trabajo a muchas más mujeres y entonces su vida de esas personas sería diferente...

Aunque las dificultades para el desarrollo de las mujeres que viven en entornos rurales no se pueden generalizar, ya sea a través de las regiones o dentro de los países, nuestras participantes estuvieron de acuerdo en que para muchas mujeres la barrera más grande que deben superar es la creencia social de lo que deberían ser y cómo deberían comportarse.

> Que luego esperan que por ser mujer estés todo el día en tu casa cuidando a los hijos y ya solo esperando a que llegue tu esposo para darle de comer y después seguir cuidando a los hijos (Nadia, comunicación personal, 2018)

> Quien iba a pensar que nosotras estando dentro de la comunidad, íbamos a conocer otros lugares, otras personas, yo quiero seguir viajando (Juu, comunicación personal, 2017)

Aún hay trabajo que hacer para que las mujeres de pueblos originarios sean reconocidas totalmente en distintos ámbitos, sin embargo, nuestras participantes ya han comenzado a hacerlo, y han decidido continuar con la transformación de roles para visibilizar a la mujer en los distintos espacios que ha participado y no se le ha dado el reconocimiento social por dicha participación.

> A veces sí pienso que pude haber hecho muchas más cosas si hubiera empezado con todo esto desde que era más joven, porque cuando era chamaca mi mamá me

> decía que tienes que aprender a cocinar porque es lo que vas a hacer en tu casa, no me decía nunca que yo podía trabajar y a ella la veía igual así nomás en la casa, entonces pus yo nomas pensaba que eso era lo que yo tenía que hacer nomas, no veía más allá. Ya luego pus aprendí como ya te dije antes a andar de acá para allá, a trabajar. Yo por eso ya ahorita que viví todo eso le digo a mis hijas que trabajen, que estudien, se preparen, que se apoyen con sus esposos en limpiar, trabajar y cuidar a mis nietos… Cada que platico con una muchacha o señora les digo que podemos lograr mucho en muchas cosas no solo de la casa, de la limpieza o de la comida, en muchas otras cosas podemos participar y hacerlo bien hecho (Gloria, comunicación personal, 2018)

> A veces nos ponemos a platicar que si no tuviéramos ninguna capacitación de nada pues estuviéramos muy cerradas, pues ya con un poquito de conocimientos en el que hemos invertido pues ya podemos tratar con personas o clientes que vienen a comprar. Nos daba risa al principio porque en las capacitaciones hacemos dinámicas y que cuando nos pidieran un pedido por teléfono que cómo íbamos hablar, que cómo íbamos a contestar y que si era un gringo cómo le íbamos a tratar, entonces ellos se disfrazaban de unos gringos y yo tenía que ver cómo le hacía (Tachi, comunicación personal, 2017)

Discusiones metodológicas: límites, retos y alcances

Como se mencionó en el dispositivo metodológico, nuestro estudio consistió en dos casos de mujeres artesanas de comunidades con un espacio geográfico alejadas entre sí. Por lo que una de las limitaciones que surgieron durante la realización de entrevistas y el trabajo en campo fue la organización de tiempos y forma de traslados.

Cuando decidimos hacer el trabajo de campo en San Luis Atolotitlán durante el periodo vacacional, fue a causa del tiempo de traslado de la ciudad de Pachuca a la localidad (8 horas). Hacer esto nos permitió quedarnos en la comunidad un par de días y poder realizar con más calma las entrevistas, la observación participante y la etnografía visual. Fue un reto para nosotras el recabar información y material preciso en un corto tiempo pues resultaba difícil volver a regresar a la comunidad.

Para el segundo caso, el tiempo-espacio fue diferente pues realizamos este trabajo meses después. En este tiempo, nos encontrábamos a punto de terminar la universidad con diversas actividades por hacer. Aun así, nos dimos tiempo para poder trasladarnos a Taxadhó. Algunas veces, al llegar a la localidad nuestros tiempos no coincidían con el tiempo de las mujeres por lo que tuvimos que reagendar las entrevistas. A pesar de eso, pudimos aprovechar el traslado para poder conversar con las personas de la comunidad, tomar fotografías y realizar el diario de campo.

Podemos rescatar de lo anterior, el tener en cuenta que los escenarios en donde realizamos el trabajo de campo pueden ser impredecibles y dinámicos por diversos factores, en nuestro caso la disponibilidad de tiempo nos hizo

adaptarnos a lo que teníamos frente a nosotras y así aprovechar el espacio y tiempo que teníamos en ese momento.

Dentro de los retos que encontramos durante la fase de interpretación y análisis de los resultados con las entrevistas y las conversaciones en campo fue dejar a un lado nuestra subjetividad para generar conocimiento de manera objetiva. Sin embargo, desde la epistemología posmoderna de Haraway (1995) retomamos la propuesta acerca de los conocimientos situados, donde reivindica la subjetividad en la investigación social. Haraway nos invita a romper con la dicotomía sujeto-objeto (positivismo lógico) que no permite que el sujeto cognoscente se vea reflejado en el objeto, esto era lo que le daba la objetividad y neutralidad al conocimiento (Araiza, 2018). Haraway propone que se analice desde el vínculo que se crea entre el sujeto cognoscente (nosotras como investigadoras) y el objeto de conocimiento (los procesos de elaboración de artesanías y su significación desde mujeres artesanas de palma e ixtle) para crear un conocimiento situado. Esto implica a un sujeto cognoscente encarnado, con localizaciones específicas, respecto a su sexo, identidad, posición socio-económica etc, pues la observación esta mediada por estas posiciones. Por esta razón los conocimientos son situados y permiten ser conocimientos en tránsito y moldeables que formen parte de procesos de continua interpretación crítica entre cuerpos de intérpretes y descodificadores (Haraway, 1995, cómo se citó en Guzmán-Cáceres, 2015).

De manera general, podemos darnos cuenta que aún con las limitantes que nos surgieron y los retos que nos hicieron aprender y reflexionar, nuestro dispositivo metodológico hizo posible abordar nuestro objetivo general y los ejes establecidos para darles respuesta a lo que nos cuestionábamos y hacer visible que las capacidades de las/los investigadora/es contribuyen en el conocimiento que se está creando.

Propuestas para futuras investigaciones

Es necesario ser consciente que ninguna investigación va a cubrir con lo que en un principio te propones cuando planeas el campo; lo realizas, lo analizas y redactas los resultados, pero es interesante ver que hay más campos por explorar que no puedes abordar en un solo trabajo, permitiendo un espacio para realizar futuras investigaciones desde el mismo objeto de estudio, es por eso que a continuación vamos a exponer un par de propuestas que nosotras vemos pertinentes que se puedan hacer en un futuro.

Como primera propuesta tenemos seguir explorando el mundo de las artesanías otomíes y mixtecas y los beneficios que estas tienen para el medio ambiente, pues dentro de nuestra investigación nos encontramos que los productos artesanales al estar hechos de elementos naturales brindan la posibilidad de reducir la contaminación por plásticos, unicel y otros desechos. Además de concientizar acerca de la escasez de materia prima de estas artesanías

debido a la crisis ambiental que actualmente se está viviendo, así como ofrecer algunas alternativas para reducir la problemática ya mencionada.

Como segunda propuesta, el poder crear biografías de las mujeres artesanas para exponer, de manera narrativa, sus procesos de vida y cómo han ido transformándose a través de su participación activa en el proceso artesanal. De esta forma se podría visibilizar el esfuerzo, la significación y la implicación que tienen las artesanías para las artesanas.

Finalmente, es pertinente mencionar que el dar relevancia a este tipo de investigaciones, permite visibilizar la labor de muchas mujeres, su sororidad y los procesos transformativos posibles a partir de su participación activa en la vida comunitaria y de su familia.

REFERENCIAS

Álvarez, R. (2007). "Hombres que Trabajan sobre Cosa Suya": Labor Artesanal en la Provincia Del Socorro, Nueva Granada. *Diálogos Revista Electrónica de Historia 8* (1), 290.335. http://historia.fcs.ucr.ac.cr/dialogos.htm

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación cualitativa* (1.ª ed.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 2007).

Araiza, A. (29 de agosto, 2018). *Donna Haraway* [video]. https://www.youtube.com/watch?v=r1--O5rCLJQ

Arguelles, M., Castañeda, M. (2020). *Aspectos psicosociales de mujeres artesanas: Dos estudios de caso en localidades mixteca y otomí.* [Tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Arguelles, M., Castañeda, M., Luna, D., Herrera-Mijangos, N. (2018). Tejido de palma: proceso de empoderamiento en mujeres mixtecas. En V. García y M.R. Espinoza (Eds.), *Interculturalidad y educación ambiental*. (pp.135-151). Amapsi.

Borunda, L., Anchondo, A., & Porras, D. (2021). Mujeres artesanas como detonante del empoderamiento en Unidades de producción familiar Bocoyna, Chihuahua. En R. Rózga, S.E. Serrano y V. Mota (Coords.) *Innovación, turismo y perspectiva de género en el desarrollo regional*, 5. (pp 1-20). Universidad Nacional Autónoma de México.

Bustos,C. (2009). La producción artesanal. *Visión gerencial.* 8 (1), 37-52. https://biblat.unam.mx/hevila/Visiongerencial/2009/vol8/no1/3.pdf

Cano, F., Luna, D., & Herrera, S. (2018). Parentalidad y discurso: construyendo género a través de palabras. *Aceno-Revista de antropología do Centro-Oeste,* 5 (9). https://doi.org/10.48074/aceno.v5i9.6580

Cardini, L. A. (2012). Producción artesanal indígena: saberes y prácticas de los Qom en la ciudad de Rosario. *Horizontes Antropológicos*.18 (38), 101-132.

Castillero, O. (2017).Terapia ocupacional: tipos y utilización en la Psicología. *Psicología y Mente.* https://acortar.link/Ygfwsu

Causse, M.(2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico. *Ciencia en tu PC.* (3), 12-21.

Comisión Nacional de Áreas Protegidas. (2015). *Su principal insumo: la palma.* [Infografía]. Tienda Palmart´s.

Conejero, J. (2020). Una aproximación a la investigación cualitativa. *Neumol Pediatr,*15(1). https://acortar.link/vBa42U

Cornejo, F. (2009). Artesanías y medio ambiente. *Ciencias Revista de cultura científica*, 76. https://acortar.link/kKs2MQ

Cucalón, B. (2013). *Análisis de los aspectos socioculturales en las génesis y evolución del trastorno de personalidad y principales vías de actuación desde la práctica del trabajo social.* [Trabajo de grado]. Facultad de Ciencias sociales y del Trabajo. Universidad de Zaragoza https://cutt.ly/Z9Rqqbe

Del Carpio, P. (2012). Entre el textil y el ámbar: las funciones psicosociales del trabajo artesanal en artesanos tsotsiles de la Ilusión, Chiapas. *Athenea Digital*, 12, (2), 185- 198.

Del Carpio-Ovando, P., Freitag, V. (2013). Motivos para seguir haciendo artesanías en México: convergencias y diferencias del contexto artesanal de Chiapas y Jalisco. *Ra Ximhai*, 9 (1), 79-98 http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4612707400

Devillard, M., Franzé, A., & Pazos, A. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo. *Política y Sociedad*, 49 (2), 353-369. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2012.v49.n2.36512

El economista. (2018, 5 de marzo). Artesanías representan el 4 % del PIB nacional. *El economista* https://cutt.ly/I9E6Laz

Enríquez, A. (2007). La significación en la cultura: concepto base para el aprendizaje organizacional. *Revista Univ. Psychol,* 6 (1), 155-162. Bogotá, Colombia.

Fábregas, A., & Santos, C. (2000). Una mirada antropológica a las artesanías de Chiapas. En V. Novelo (Coord.), *Artífices y artesanías de Chiapas* (pp.24-79). CONACULTA/CONECULTA

Franco, B. (2004). *Significado de la enseñanza del proceso de enfermería para el docente.* [O significado do 'Ensino do Processo de Enfermagem' para o docente.][Tesis Doctoral]. Universidad de São Paulo, Ribeirão Preto. https://acortar.link/a0D3Ic

Freitag, V. (2014). Entre arte y artesanía: elementos para pensar el oficio artesanal en la actualidad. *El artista* (11),129-143. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87432695007

García, J. (2022, 5 de junio). México ocupa el tercer lugar a nivel mundial en elaboración de artesanías que da sustento a más de 8 millones de artesanos. *Traviatic*. https://cutt.ly/D9E5QZ7

Guzmán-Caceres, M. (2015). Multiplicar los sujetos, encarnar los Conocimientos: Plausibilidad de la epistemología social posmoderna de Donna Haraway. Sofando: *Sapiens Researh*, 5 (2).

Hermansen , P., & Hernández , D. (2018). La foto-etnografía como metodología de investigación para el estudio de manifestaciones conmemorativas contestatarias en el espacio público. *Universitas Humanística*, (86). https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh86.fmie

Hernandez-Sampieri, R., & Mendoza, P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw-Hil www.biblioteca.cij.gob.mx

Instituto Nacional de Economía Social. (2017). *Pitahaya, fruto exótico de México.* https://acortar.link/8oJjm7

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). *Censo de población y vivienda 2012*. https://www.inegi.org.mx/app/cpv/2012/resultadosrapidos/default.html

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Censo de población y vivienda 2017*. https://www.inegi.org.mx/app/cpv/2017/resultadosrapidos/default.html

Kotler, W., & Armstrong, G. (2013). *Fundamentos de Marketing.* México: Pearson Educación.

Lagarde, M. (2006, 10 de octubre). *Pacto entre mujeres.* Coordinadora Española para el lobby europeo de mujeres. Madrid.

Lencina, R. (2019). Ser Mujer Indígena en la Contemporaneidad: la Construcción de Múltiples y Diversas Identidades de Género desde una Perspectiva Etnográfica. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 8 (2). http://dx.doi.org/10.17583/generos.2019.4256

Loayza-Maturrano, E. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare et Comunicare,* 8 (2), 56-66. https://www.aacademica.org/edward.faustino.loayza.maturrano/16

López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educer,* 17 (56), 139-144. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004

Madariaga, C., Abello, R., & Sierra, O. (2003). Redes sociales infancia, familia y comunidad. Ediciones Uninorte.

Montaño, J. (2020). Las 7 Artesanías Típicas de Hidalgo Más Famosas. *Lifeder.* Recuperado de https://www.lifeder.com/artesanias-tipicas-hidalgo/

Novelo, V.(2002).Ser indio, artista y artesano en México. *Espiral, estudios sobre Estado y Sociedad.*9 (35), 165-178. https://acortar.link/0DE234

Pedraza, L. A. (2010). *Lacas mexicanas, tradiciones paralelas realidades diversas en Olinalá, Guerrero y Uruapan, Michoacán.* [Ponencia]. Coloquio de antropología e Historia Regionales, Zamora, Michoacán, México.

Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades,* (74),32-52. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515551760003

Pons, X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *Edupsykhé,* 9 (1), 23-41. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3268858

Posada, L.(s.f.). Patriarcado y sororidad (o la sororidad como revulsivo contra el patriarcado. *Mujeres en red.* https://www.mujeresenred.net/spip.php?article294

Quezada, M. (2015). *Las comunidades indígenas de Hidalgo.* Ixmiquilpan. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. 5,243-275. https://acortar.link/ShLoVI

Real Academia Española. (2001). *Definición: petate*. En diccionario de la lengua española. https://www.rae.es/drae2001/petate

Real Academia Española.(2022). Definición: ayate. En diccionario de la lengua española. https://dle.rae.es/ayate

Rivadeneira, E. (2015). Comprensión teórica y proceso metodológico de la investigación cualitativa. *In Crescendo,* 6 (2), 169-183. https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/1179

Rivas, R. D. (2018). La Artesanía: patrimonio e identidad cultural. *Revista de museología Kóot*, (9). http://hdl.handle.net/11298/438

Robinson, D., Díaz-Carrión, I., & Cruz, S. (2019). Empoderamiento de la mujer rural e indígena en México a través de grupos productivos y microempresas sociales. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 9(17). https://10.17163/ret.n17.2019.06

Santesmases, M., Sánchez, A., & Valderes, F. (2003). *Mercadotecnia. Conceptos y Estrategias*. España: Ediciones Pirámides.

Secretaria de Cultura del Gobierno de Puebla (2019). *Artesanías de Puebla.* Secretaria de Cultura del Gobierno de Puebla. https://sc.puebla.gob.mx/descubre/artesanias-de-puebla

Secretaria de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2015). *Su principal insumo: la palma.* [Infografía]. Tienda Palmart´s.

Soto, J.,Díaz,R. (2020). El trabajo de mujeres artesanas en el México rural y el enfoque de las económicas comunitarias. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas,* 9 (18), 1-20. https://doi.org/10.23913/ricsh.v9i18.215

Taylor, S., Bodgan,R. (1987).*Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós. (Obra original publicada en 1984). https://acortar.link/5hxinP

Unión Regional de Artesanas de palma Tehuacán-Cuicatlán. (2009). *Palmart´s una historia de sustentabilidad.* [Infografía]. Tienda Palmart´s.

Urizar, M. (2012, mayo). Vínculo afectivo y sus trastornos. *CSMIJ Galdakao.* https://acortar.link/L6JJah

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis. S.A.

Este trabajo está sujeto a una licencia internacional Creative Commons Attribution 4.0

DETERMINANTES SOCIALES DE LA SALUD Y EMBARAZO ADOLESCENTE EN MUNICIPIOS PERIFÉRICOS DEL ESTADO DE HIDALGO[1]

* * *

SOCIAL DETERMINANTS OF HEALTH AND ADOLESCENT PREGNANCY IN PERIPHERAL MUNICIPALITIES OF THE STATE OF HIDALGO

Yuritzi Mariana García Camacho[2] y Santos Noé Herrera Mijangos[3]

Sección: Artículos
Recibido: 27/10/2022
Aceptado: 13/12/2022
Publicado: 31/12/2022

Resumen

El embarazo en la adolescencia es una gesta que se produce al comienzo de la edad fértil y el final de la etapa del desarrollo adolescente, que puede ser originada por múltiples implicaciones socioculturales y sanitarias. El fenómeno es una problemática de salud pública principalmente cuando la gesta es no deseada, ni planeada; y cuando las adolescentes experimentan consecuencias en su bienestar durante sus procesos de gestación. El Modelo de las Determinantes Sociales de la Salud, considera que la salud y el bienestar está vinculado a los contextos, el desarrollo sociocultural, económico, político, estilos de vida, vulnerabilidades y al sistema de asistencia sanitario. Por lo que, la siguiente investigación de tipo cualitativa, tiene el objetivo de describir y analizar las determinantes sociales de la salud vinculadas a los embarazos de cinco adolescentes oriundas de tres municipios periféricos del estado de Hidalgo. Para lo anterior, se hizo uso del método biográfico, entrevistas semiestructuradas a

[1] El siguiente artículo muestra una parte de los resultados de la tesis de maestría titulada: "Embarazos adolescentes: implicaciones biopsicosociales y acompañamientos para la salud emocional en regiones periféricas del Estado de Hidalgo", elaborada por la autora principal de este artículo.

[2] Estudiante de la maestría en Psicología de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo electrónico: marianagarciac.94.mg@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-3932-8543

[3] Profesor investigador de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo electrónico: psicologonoe@yahoo.com https://orcid.org/0000-0001-6567-0986

profundidad y un análisis del contenido, mediante la identificación de ejes y categorías. Se espera que este estudio pueda contribuir con información relevante que abone a la mejora de los servicios sanitarios, en especial los vinculados a la salud emocional para este sector de la población.

Palabras Clave: mujeres, adolescentes, embarazo, bienestar biopsicosocial, sistema sanitario.

Abstract

Pregnancy in adolescence occurs at the beginning of the fertile age. The end of the adolescent development stage can be caused by multiple sociocultural and health implications. The adolescent pregnancy is considered a public health problem when the feat is unwanted or it was not planned; and when adolescents experience consequences on their well-being during their gestation processes. The Social Determinants of Health Model considers that health and well-being are linked to contexts, sociocultural, economic, and political development, lifestyles, vulnerabilities, and the health care system. This qualitative research has the objective of describing and analyzing the social determinants of health linked to the pregnancies of five adolescents. These women are from three peripheral municipalities of the state of Hidalgo. The biographical method was used, so that, depth semi-structured interviews were done; and an analysis of the content was done, through the identification of axes and categories. It is hoped that this study can contribute with relevant information that contributes to the improvement of health services, especially those related to emotional health, for this sector of the population.

Key words: women, teen , pregnancy, biopsychosocial well-being, health system.

Introducción

El embarazo en la adolescencia es una gesta que se produce en una mujer entre el comienzo de su edad fértil y el final de la etapa adolescente, es decir entre los 10 y 19 años, aproximadamente. La cual, puede ser detonada y consecuente de las múltiples implicaciones sociales, culturales y sanitarias de sus contextos específicos [Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020)].

En este sentido, en México las niñas, niños y adolescentes de los 0 a los 17 años representan un 30.1% de la población total; por lo que suman 38.3 millones. Simultáneamente, el 9.6% de mujeres adolescentes de entre los 15 a los 17 años de edad, han estado embarazadas al menos una vez en su vida [Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2019). Por otro lado, en el listado de los 10 estados de la república mexicana que poseen mayor porcentaje de madres adolescentes menores a 20 años, se indicó que el estado de Hidalgo presenta un 17.8% de mujeres gestantes que pertenecen a este sector de la población (INEGI, 2020).

La Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en la Adolescencia (ENAPEA, 2015) señaló el fenómeno del embarazo adolescente en el estado de Hidalgo, debido al repunte de partos en madres adolescentes durante 2016, donde se registraron 9,824 nacimientos de niñas y niños, en mujeres de 10 a 19 años; 9,034 en el año 2017; y, 8,992 en el año 2018. Por lo que, en el estado de Hidalgo durante el año 2018 se estimaba que nacía una niña o niño a cada hora, producto de un embarazo adolescente [Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2018)].

Para el año 2019 en el estado de Hidalgo, se mostró una disminución de embarazos adolescentes al registrarse 7,559 nacimientos en mujeres entre los 10 y 19 años; a su vez, la Tasa Específica de Fecundidad Adolescente (TEFA) fue de 55.68 nacimientos por cada mil mujeres adolescentes. Y, los tres municipios prioritarios de mayor prevalencia con base en su TEFA, fueron Acaxochitlán con 104.58 por cada 1000 mujeres, Tepehuacán de Guerrero con 94.94 por cada 1000 mujeres y Zacualtipán de Ángeles con 87.42 por cada 1000 mujeres [Consejo Hidalguense Estatal de Población (COESPO, 2019)]. Actualmente, con base en el último informe correspondiente al año 2022 del Grupo Estatal para la Prevención del Embarazo en la Adolescencia (GEPEA), refiere que los municipios anteriormente referidos aún son de los cinco municipios con mayor prevalencia. Acaxochitlán con una TEFA de 93.85, Zacualtipán de Ángeles con una TEFA de 86.19 y Tepehuacán de Guerrero con una TEFA de 560 (COESPO, 2022).

Embarazo adolescente como problema sanitario

La OMS (2020) refiere que algunas mujeres adolescentes, desean su embarazo y tienen la oportunidad de planificarlo, recibir las atenciones sanitarias necesarias vinculadas a su Derecho a la Salud (DDSS), y llevar con éxito su gesta a fin, tal y

como lo refieren los Derechos Sexuales y Reproductivos (DDSS y DDRR). Pero en otros casos, no es así y se presentan embarazos no deseados, ni planeados.

El origen de un embarazo no planeado, ni deseado en la adolescencia es multifactorial; sin embargo, principalmente se atribuyen a la falla o no uso de algún método antifecundativo, el desconocimiento sobre los ciclos uterinos y ováricos, las violencias sexuales hacia niñas y adolescentes, así como a la falta de educación en sexualidad integral. Otros factores que predisponen a experimentar un embarazo durante la adolescencia son los aspectos culturales propios de los contextos, o la legitimación de *roles de género* sobre las niñas y adolescentes. Ya que en México el 30% de las mujeres contraen matrimonio antes de los 18 años y el 14 %, antes de los 15 años. Algunas de estas uniones pueden ser forzadas, o las mujeres adolescentes pueden ser coaccionadas para tener relaciones coitales o no usar algún método antifecundativo. Por otro lado, también se pueden originar por violencias de tipo estructural, como el escaso o nulo acceso a los servicios de salud, las vulnerabilidades socioeconómicas, o bien por la dificultad de acceso a sus espacios geográficos (OMS, 2020).

En este sentido, la psicología de la salud como disciplina se interesa en la asociación de los procesos emoción-cuerpo en un medio sociocultural determinado, con la finalidad de construir tecnologías que promuevan y mantengan la salud biopsicosocial de las personas (Piña y Rivera, 2006). Por lo que, al hablar de embarazo adolescente, es imprescindible evidenciar algunas implicaciones biopsicosociales de las cuales mujeres adolescentes son receptoras.

A nivel físico, algunas complicaciones fisiopatológicas se pueden deber a la falta de maduración en las estructuras reproductivas. Así, durante la primera mitad de la gestación, se pueden presentar riesgos por amenaza de aborto o una interrupción mal inducida, infecciones en las vías urinarias y anemia. En la segunda mitad, se pueden presentar trastornos hipertensivos (preeclampsia y eclampsia), hemorragias por afecciones placentarias, rupturas prematuras de las membranas y contractilidad anormal como sintomatología de un parto prematuro (Figueroa et al., 2020). Por otro lado, Stern (2004), refiere que algunas complicaciones durante el embarazo no se dan por cuestiones de edad sino por dificultades en la atención sanitaria, falta de solvencia económica, mala nutrición y aspectos propios de sus contextos culturales. Así, el bienestar biopsicosocial de las adolescentes puede estar en riesgo si no se cuenta con los medios necesarios para la atención a su salud, o la erradicación de la mirada *adultocentrísta*.

A nivel psicológico, un embarazo no planeado ni deseado puede representar una crisis para ellas y sus familias, por lo que pueden desarrollar emociones, como ansiedad, tristeza, estrés e ira; o bien, sentimientos como impotencia, culpabilidad, negación, conformismo o resignación. La falta de regulación emocional disminuye la toma de decisiones autónomas y asertivas, o bien, complicar el proceso de gestación. Con respecto al ámbito social, el apoyo de la pareja, la familia y la comunidad puede reducir en mayor medida las complicaciones de sintomatología física y psicológica; tanto en las primeras

semanas de gestación como al inicio de la maternidad, considerados los momentos más difíciles (Figueroa et al., 2020).

En este sentido, para esta investigación se entiende que el embarazo en la adolescencia no planeado, ni deseado es un problema sanitario de íntimas implicaciones biopsicosociales. Sin embargo, también se convierte en problema sanitario cuando la gesta es deseada pero no se cuenta con la atención sanitaria y recursos necesarios para evitar las complicaciones biopsicosociales de las adolescentes, así como de sus hijas e hijos.

¿Por qué es importante hablar del embarazo adolescente?

Sosa (2020) refiere que para el estudio del embarazo adolescente es imprescindible considerar los discursos sobre la sexualidad que se han construido en las esferas intelectuales de las sociedades moderno-contemporáneas. Ya que han sido productoras de significaciones que influyen y circulan entre las construcciones sociales, presentes en las realidades de los contextos.

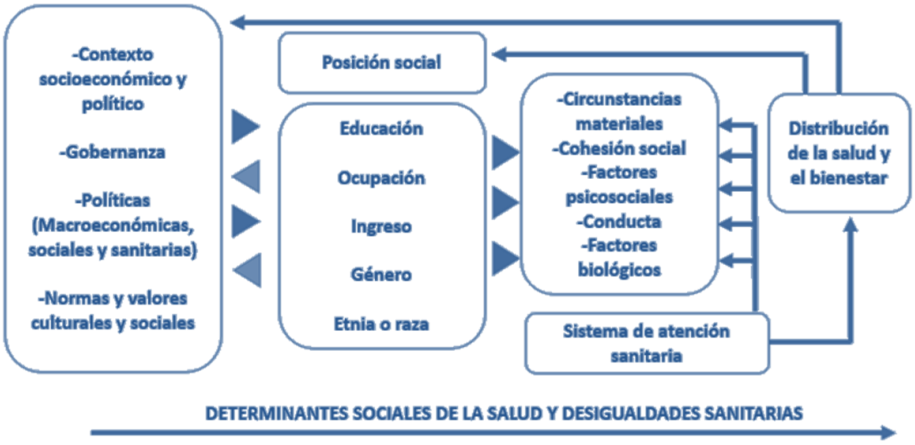
Por lo que, Stern (2004) históricamente sitúa la construcción cultural del embarazo adolescente como problemática sanitaria en los años 60´s, 70´s y 80´s, décadas en las que se vivió un proceso de liberación sexual en México, y donde se presentó un incremento demográfico en este sector de la población. Así, los choques intergeneracionales comenzaron a considerar la sexualidad y reproductividad adolescente como una conducta desviada con respecto a la norma social. Motivo por el cual, desde los discursos académicos el embarazo en la adolescencia se ha presentado como un fenómeno que amenaza la salud, el equilibrio demográfico y como un reproductor del círculo de la pobreza. Perspectivas que aún permean en figuras tomadoras de decisiones, personal de salud, docentes, familiares, etc. Por lo que, esta mirada peyorativa ha sido legitimada históricamente y puede generar la privación de los DDSS y DDRR de las adolescencias. Así, el fallo en las políticas públicas, programas de prevención y la falta de atención integral de las adolescentes frente a complicaciones biopsicosociales en un embarazo, se originan por los estigmas sobre la sexualidad e inequidades sanitarias.

El Modelo de las Determinantes Sociales de la Salud (MDSS)

A continuación, se detallará el Modelo de las Determinantes Sociales de la Salud (MDSS), el cual, fue propuesto por la OMS en 1997 (en García, et al, 2012), y que se usó para el análisis de los resultados de esta investigación. En este sentido, el MDSS considera que la salud y el bienestar biopsicosocial está asociado a factores como el contexto sociocultural, económico, político, la posición social, los estilos de vida, las circunstancias materiales, el sistema de asistencia sanitario, así como, la distribución de la salud. Ámbitos que se pueden apreciar en la Figura 1.

Figura 1

Modelo de las determinantes sociales de la salud

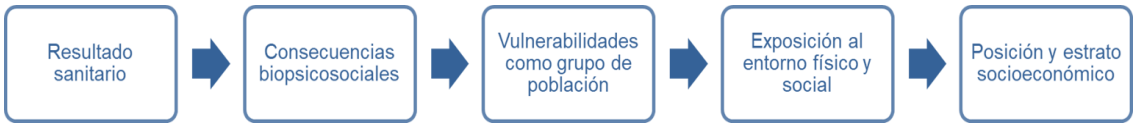


Nota. Obtenida de Marmot et al., 2009.

Con respecto a la Figura 1, sobre este modelo se considera que la mala salud se debe a la distribución desigual de los ingresos, bienes, servicios y repartición del poder, asimismo, su interés principal es promover la equidad sanitaria. Ya que, las desigualdades de los recursos impactan en el acceso a la atención sanitaria, la alimentación, la escolarización, condiciones de trabajo dignas, el tiempo libre y el habitar un hogar digno, en comunidades, pueblos y ciudades. Por lo tanto, la falta de salud no es un fenómeno natural, sino es una mala repartición de los recursos económicos, la falta de desarrollo de programas sociales adecuados a los contextos y la falta de políticas públicas (Marmot et al., 2009).

Figura 2

Corriente de análisis propuesta en el MDSS



Nota. Obtenida de Marmot et al., 2009.

Como se aprecia en la Figura 2, el MDSS propone una corriente de análisis para explicar un problema sanitario en sus contextos específicos, la cual inicia con evidenciar el resultado sanitario, las consecuencias, las vulnerabilidades asociadas a los grupos de población, la exposición al entorno físico y social, así como, la posición y estrato socioeconómico. Para posteriormente lograr intervenir la problemática de salud mediante tres principios de acción, que son: mejorar las condiciones de vida, mejorar las condiciones laborales y medir la magnitud del problema con la finalidad de evaluar las intervenciones, programas y políticas existentes (Marmot et al., 2009). Por lo cual, el siguiente artículo tiene como objetivo, describir y analizar las determinantes sociales de la salud vinculadas al embarazo de cinco adolescentes de municipios periféricos del estado de Hidalgo.

Así mismo se intentará responder a, ¿cuáles son los elementos que convierten el embarazo adolescente en un problema sanitario?, ¿cuáles son algunas de las consecuencias biopsicosociales?, ¿cómo se transversalizan las vulnerabilidades asociadas a su grupo de población?, ¿cómo fue su exposición a su medio social?, ¿cuáles son sus condiciones socioeconómicas, formas de atención sanitaria y factores socioeconómicos implicados?

Dispositivo metodológico

Enfoque de investigación

Para la elaboración de la siguiente investigación se utilizaron algunas herramientas propias de la metodología cualitativa. Que con base en Strauss y Corbin (1990, en Backer et al., 2002) es aquella metodología que produce conocimientos y descubrimientos desde el abordaje directo con las personas y no desde técnicas estadísticas o de cuantificación. Está metodología prioriza el carácter inductivo de la producción del conocimiento, es decir, que va de las propias voces de las personas al desarrollo de descripciones sobre sus experiencias subjetivas. Este enfoque promueve la cercanía con los puntos de vista y experiencias personales con la finalidad de comprender y construir fragmentos de sus realidades sociales, desde una perspectiva holística y humanista (Taylor y Bogdan, 1984).

Simultáneamente, se usó el método biográfico que busca adentrarse en el conocimiento de la vida de las personas, donde quién investiga actúa como transcriptor, narrador y analizador del testimonio de vida (Zhizhko, 2016). El método biográfico, pero principalmente en su variante relatos de vida, busca obtener datos de las participantes sobre un momento específico. La explicación de sus vivencias cotidianas, las significaciones que le han otorgado, así como, la definición de herramientas psicológicas que usaron para sobrevivir (Kornblit, 2004). Por lo cual, este artículo presenta cinco relatos de vida de mujeres adolescentes, los cuales evidencian sus experiencias frente a sus procesos de embarazo. En este sentido, a partir de los datos obtenidos de las cinco entrevistas que se presentarán, se entiende que las aportaciones no son generalizables, pero pueden brindarnos indicios de las realidades de otras mujeres que han vivido la experiencia del embarazo adolescente en sus contextos de origen.

Técnicas e instrumentos

Se hizo uso de la entrevista semiestructurada, como herramienta de la metodología cualitativa. La cual, es una técnica que permite la recolección de información, donde las personas participantes comparten oralmente, y por medio de una relación interpersonal con quién investiga, sus saberes, opiniones, creencias, sentimientos, puntos de vista y actitudes con respecto a un tema o un

hecho. La entrevista es inducida y guiada por quién investiga, con la finalidad de acercarse a un objetivo o tema de interés. A su vez, la entrevista semiestructurada, brinda la posibilidad de que la expresión de quién participa sea amplia (Zhizhko, 2016).

Para su elaboración, nos apoyamos de una guía de entrevista que planteó algunas categorías clave, como las implicaciones biopsicosociales, el ejercicio sexual y reproductivo, tipos de apoyo y acompañamientos recibidos durante la gesta y aspectos socioculturales. En este sentido, se plantearon algunas preguntas de inicio para dar pie al diálogo, y las preguntas consecutivas se formularon con base en las respuestas de las participantes. Lo que simultáneamente abrió paso a otras categorías de interés que se vincularon a la temática central.

Población y muestra

Con base en los datos introductorios de este artículo, se decidió acudir a tres municipios prioritarios en embarazo adolescente del estado de Hidalgo, México. Los cuales fueron Acaxochitlán, Tepehuacán de Guerrero y Zacualtipán de Ángeles, municipios que pertenecen a contextos *periféricos* con respecto al *centro* geopolítico y capital del estado, que es el municipio de Pachuca de Soto. En dichos municipios, se entrevistaron a cinco mujeres adolescentes que experimentaron un embarazo en la adolescencia. Nuestras participantes fueron Guadalupe y Amira de Acaxochitlán, Aiko y Sofía de Tepehuacán de Guerrero y Rosa de Zacualtipán de Ángeles. Sus edades van de los 15 a los 17 años. En este sentido, nuestro muestreo fue de tipo intencional.

Simultáneamente, es imprescindible recalcar que no sólo se entiende por municipios *periféricos*, aquellos lugares que están alejados del centro geográfico, económico y político; los cuales, poseen paisajes diferenciados. Sino como el contraste entre lo que se piensa como una *periferia-exterior-anomia*, con respecto a un *centro-indicador-norma*; de sitios y estructuras que plantean una homogeneidad. Dichas estructuras, son legitimadas por *heterarquías*, o bien, la suma de múltiples redes de *poder* articuladas por procesos sociales sostiene lo que se conoce como *sistema-mundo*. Por lo que, los sitios o espacios pertenecientes a las *periferias*, poseen dinámicas específicas de sus contextos, o estar apropiadas de rasgos *moderno-coloniales, capitalistas-patriarcales*, así como, la persecución de modelos *europeos-norteamericanos*, indicados por los *centros-indicadores-norma* de los mundos en globalización (Castro y Grosfoguel, 2007). Por lo que, situarse desde una postura *decolonial* pudiera contribuir a revelar dinámicas que influyen o amortiguan las implicaciones de un embarazo adolescente.

Aspectos éticos

Con respecto a los elementos éticos, las cinco participantes firmaron un consentimiento informado en donde se especifica el manejo de los datos con fines exclusivamente científicos, así como, las responsabilidades de quién investiga y supervisa. Así mismo, las entrevistas fueron audio grabadas con el permiso de las participantes, y ellas eligieron un seudónimo con la finalidad de proteger su identidad.

Escenarios

Acaxochitlán. Es un municipio localizado a una hora en automóvil de la ciudad de Pachuca de Soto. Geográficamente, se encuentra dentro de los límites regionales del Valle de Tulancingo y la Sierra de Tenango. Al sur colinda con el estado de Puebla y con el municipio de Cuautepec de Hinojosa, también del estado de Hidalgo. Simultáneamente al oeste, colinda con los municipios de Tulancingo de Bravo y Metepec. Posee población nahua (INEGI, 2020).

Tepehuacán de Guerrero. Es un municipio localizado a siete horas en automóvil en dirección norte de la ciudad de Pachuca de Soto. Geográficamente se encuentra dentro de la provincia de la Sierra Madre Oriental, a través de la cordillera de Teyehuapan y las montañas de Chilijapa y Miramar y el 90% de sus superficies son terracerías y pendientes. Por lo tanto, Tepehuacán no pertenece a la región Huasteca, sino a la región de la Sierra Alta (EMM, 2022). El municipio colinda al norte y oeste con el municipio de Lolotla, por el lado este con el municipio de Tlahuiltepa y al sur con Molango y Tlahuiltepa (INEGI, 2020).

Zacualtipán de Ángeles. Es un municipio localizado a dos horas y media en automóvil, en dirección oeste de la ciudad de Pachuca de Soto. Geográficamente se encuentra dentro de la provincia de la Sierra Madre Oriental, en la región de la Sierra Alta. El municipio colinda al norte con el municipio de Tianguistengo y el estado de Veracruz, al oeste con Metztitlán y Xochicoatlán, al este con el estado de Veracruz, y al sur con Metzquititlán. Es un municipio principalmente dedicado al comercio textil (INEGI, 2020).

Procedimiento para la elaboración del trabajo de campo

Acaxochitlán. El contacto y acercamiento con nuestras participantes de este municipio se realizó con apoyo del Sistema DIF Municipal. La primera entrevista se realizó el día viernes 22 de abril del 2022 a la 1:42 p.m. El diálogo se sostuvo en el patio de la casa de nuestra participante, en la comunidad de San Pedro. La duración de la entrevista fue de una hora con 23 minutos. Nuestra participante eligió el seudónimo de Guadalupe. La segunda entrevista se realizó el día miércoles 11 de mayo del 2022 a las 10:10 a.m. El diálogo se sostuvo en

una de las oficinas del Sistema DIF, en la cabecera municipal. La duración de la entrevista fue de 55 minutos. Nuestra participante eligió el seudónimo de Amira.

Tepehuacán de Guerrero. El contacto y acercamiento con las dos participantes oriundas de este municipio se realizó con apoyo del Centro de Salud de la cabecera municipal. La primera entrevista se realizó el día miércoles 13 de abril del 2022 a las 6:20 p.m. En el Centro de Salud, en un área especial para pacientes hospitalizados. La duración de la entrevista fue de una hora. Nuestra participante eligió el seudónimo de Aiko. La segunda entrevista se realizó el día jueves 14 de abril del 2022 a las 10:00 a.m. El diálogo se sostuvo en una banca del parque de la cabecera municipal. La duración de la entrevista fue de 36 min. Nuestra participante eligió el seudónimo de Sofía.

Zacualtipán de Ángeles. La forma de contacto y acercamiento con la participante se realizó con el apoyo de una ex administrativa del Seguro Social. El diálogo se sostuvo a petición de la participante en la plaza de "La Constitución", a un costado de la presidencia municipal. La entrevista se realizó el jueves 14 de abril a las 04:45 pm. La duración de la entrevista fue de 45 minutos. Nuestra participante eligió el seudónimo de Rosa.

Proceso de sistematización y análisis del dato

Con respecto al tratamiento de los datos cualitativos, se decidió perfilar la información obtenida para un análisis de contenido, la cual permite la descripción sistematizada de contenidos manifiestos y latentes de la comunicación simbólica. Por lo que es una herramienta funcional en investigaciones psicológicas. El objetivo principal en un análisis del contenido, es la identificación de aspectos temáticos generales, así como sus interrelaciones (Krippendorff, 1997).

Para identificar los elementos temáticos presentados en ejes y categorías, así como sus interrelaciones se elaboró un procedimiento de sistematización y análisis del dato propuesto por Zhizhko (2016), el cual consiste en *categorizar, conceptualizar* y *organizar*. En este sentido, en un primer momento se realizó la transcripción de las cinco entrevistas semiestructuradas y fueron depuradas de vicios de lenguaje. Posteriormente, se realizaron múltiples lecturas de las transcripciones con la finalidad de localizar en el discurso de las participantes, las *categorías* de exploración propuestas y también las emergentes. Consecutivamente se procedió a *conceptualizar*, procedimiento que consiste en la localización de ejes temáticos generales a partir del conjunto de categorías localizadas.

En el procedimiento de la *organización* se utilizaron los ejes y categorías, así como algunos fragmentos de discurso de las participantes para la construcción de cinco relatos de vida, los cuales poseen la descripción de sus experiencias en el embarazo adolescente. A manera de discusión se presenta un entretejido de los resultados, categorías y ejes temáticos, con un modelo y elementos teóricos que nos permitieron obtener algunas reflexiones. Finalmente, es imprescindible

colocar en relieve que el siguiente artículo construido y analizado desde la metodología cualitativa recupera la palabra y voz de las participantes; además de mostrar una alternativa de construcción de análisis del dato desde un ensamblado artesanal de puntos de vista, voces y teoría.

Resultados

Guadalupe

Guadalupe y su familia son oriundos de la comunidad "San Pedro" del municipio de Acaxochitlán. Su familia está integrada por su padre, madre, dos hermanos, ella y su hermana de 7 años. Su padre se dedica a la albañilería y su madre se dedica al cuidado del hogar. Sus hermanos son mayores de edad y no cohabitan con ellos. Actualmente, Guadalupe tiene 15 años de edad y tiene 5 meses de embarazo. Su embarazo no fue planeado, pero es deseado. El padre de su futura hija es Benjamín y tiene 2 años de relación con él, la cual, iniciaron cuando ella tenía 13 años y él 19. Ella y su familia cohabitan en hacinamiento, pues la casa donde viven está en un terreno que se comparte con una de sus tías. En la casa de su tía vive su tío, sus tres primas y un primo adolescente. El terreno en donde se localizan ambas casas está rodeado de tierras de siembra. Su casa está construida de cartón, plástico y láminas. La vivienda no cuenta con estufa de gas por lo que usan fogón para cocinar, tampoco cuenta con drenaje y el piso es de tierra firme; aunque sí cuentan con energía eléctrica.

Guadalupe refiere que cuando tenía 6 años sus padres se separaron por actitudes violentas de su padre a su madre. Por lo que, fueron a vivir al Estado de México ella, su hermana y su madre. A los 11 años, regresó a vivir en Acaxochitlán, pues sus padres se reconciliaron. "Mis papás son muy machistas. Mi papá nos habla con groserías. Mi mamá, no se puede poner un mallón porque no la deja salir a la calle".

Ella cursó la secundaria en modalidad abierta, pues no pudo asistir a la escuela por no contar con los recursos económicos necesarios. Se insertó en el mundo laboral a los 13 años con la finalidad de seguir estudiando y apoyar económicamente a su hermana para ingresar al kinder. "Empecé a trabajar y mi dinero lo invertí en mi hermana para que estudiara, ya se le estaba pasando, iba a cumplir 7 años. Decidí ya no estudiar e ingresé a la secundaria abierta".

Guadalupe refiere haber recibido información sobre sexualidad y reproductividad en la primaria, pero se sentía incómoda con los contenidos. "Me daba pena por las maestras y los hombres. No ponía atención, me iba al baño o platicaba con una compañera". Por otro lado, refiere que su mamá dialogó superficialmente con ella sobre el tema de la menstruación. "Mi mamá me dijo 'te va a salir algo por ahí, que es algo muy normal y cuando sea eso, te vas a poner una toalla' ". Así mismo, refiere no poseer conocimiento sobre su ciclo ovárico y

uterino. Por lo que la información sobre salud sexual y reproductiva, con la que cuenta no es la suficiente.

Inició a mantener relaciones coitales a los 13 años con un compañero del trabajo que tenía 18 años. "Nada más íbamos platicando y después fuimos a la tienda, me compró unas galletas, un jugo y ahí, se dio". Ella no volvió a tener relaciones coitales hasta los 14 años con Benjamín, su actual pareja, y nunca ha utilizado ningún método antifecundativo, pues comenta que las mujeres de su familia no pueden quedar embarazadas hasta que obtengan un masaje en su cintura. "No usamos nada, porque yo sabía que estaba mal de la cintura. Y fue algo imprevisto, sin planearlo, ni nada".

Con respecto a sus relaciones afectivas, Guadalupe refiere haber conocido a Benjamín un domingo de plaza y haber iniciado una relación vía Facebook. Los primeros meses de relación fueron complicados pues terminaron el vínculo en tres ocasiones por sospechas de infidelidad de ambas partes. Posterior a esas separaciones decidieron formalizar su relación y Benjamín fue a hablar con los padres de Guadalupe para solicitar su permiso para tener una relación por la diferencia de edad, ella tenía 13 años y él 19. "Me sentí bien por el consentimiento de mis papás, les agradezco que no se opusieron, que me dejaron tomar mis decisiones".

Así mismo, ella comenta que su padre siempre ha estado ausente e inclusive ha percibido su desprecio. Por lo que, al inicio de la relación con Benjamín, ella no sentía afecto por él, pero buscaba el cariño de una figura paterna. "Se puede decir que desde un principio no buscaba pareja, ni estar con él por amor. Tal vez por amor, sí. Pero amor de hombre, amor de papá".

Con respecto a la violencia del tipo sexual, Guadalupe refirió que ella y su hermana de 7 años sufrieron tocamientos por parte de su tío y de su primo, quienes son sus vecinos. Ellas regularmente se encontraban solas en su casa, motivo por el cual, Benjamín se mudó con ellas. La madre de Guadalupe tiene conocimiento de las violencias sexuales, sin embargo, no ha procedido de ninguna manera. La violencia sexual a niñas y adolescentes por causa del hacinamiento familiar, está normalizada y silenciada.

Al formalizar la relación con Benjamín, su mamá les dio la oportunidad de convivir en su casa. Así fue como ellos iniciaron a sostener encuentros coitales. Posteriormente, Benjamín se quedaba a dormir de forma constante y se mudó con el consentimiento de su suegra. Meses posteriores Guadalupe se embarazó. "Yo me embaracé por un masaje. A mediados de noviembre fuimos al monte, me cansé mucho de la cintura. Cuando llegamos él me sobó y yo quedé embarazada a causa de ese masaje".

Se enteró de su embarazo a los 3 meses de gestación, pues durante diciembre, enero y marzo, no tuvo menstruación; por lo cual, su mamá le preguntó si estaba embarazada. Ella le compró una prueba rápida de embarazo, la cual salió positiva. Guadalupe comentó sentirse feliz y apoyada por su madre y su pareja. "La prueba salió positiva, después bajé con mi mamá al centro de salud.

Me dijeron que ojalá no estuviera embarazada, por la edad. Los doctores me dicen mucho eso".

Guadalupe comenta qué algunas mujeres adolescentes de Acaxochitlán pueden cerrarse a sostener un diálogo sobre su sexualidad por miedo a ser juzgadas por las familias y la comunidad. Ella refiere haber sido víctima de discriminación por vivir en unión libre y ser madre adolescente. "Sentía miedo al decir que estaba embarazada. Por mi familia y por todo San Pedro. Cuando me junté, me juzgaron y me dijeron que no sabía lo que estaba haciendo".

Guadalupe ha asistido a dos consultas médicas de seguimiento por su embarazo. El tipo de atención y acompañamiento que le han brindado desde el centro de salud, se ha focalizado en las evaluaciones sobre sus signos vitales, así como, la interpretación de estudios de laboratorio y un ultrasonido. Algunos de los síntomas que ha presentado durante estos 5 meses de embarazo, son gastritis y náuseas. Su parto está pronosticado para mediados de agosto del 2022, y en las consultas le han adelantado que será canalizada al Hospital General de Tulancingo, debido a que es adolescente. Por lo cual, siente miedo ya que su tío murió por una negligencia médica en ese hospital.

Refiere sentirse nerviosa por el parto por lo que ella preferiría tener una cesárea, sin embargo, su pareja Benjamín no lo acepta porque el tiempo de recuperación se puede extender. "Mi pareja no quiere cesárea, dice que ¿para qué? Es por los cuidados que se requiere, por traer puntos y tener que cargar algo".

Guadalupe refiere que las personas que le han acompañado en este proceso han sido principalmente su madre y pareja, hecho que le hace sentirse tranquila. Sin embargo, el diálogo de la entrevista le hizo recordar que no tiene amigas. Piensa que es bonito ser escuchada. "Yo tenía amigas, pero no saben la mayoría de cosas que le acabo de contar, casi no les hablo. Me siento rara porque es bonito ser escuchada. Es necesario".

Amira

Amira y su familia son oriundos de la comunidad "La Bóveda" del municipio de Acaxochitlán. Actualmente, su familia está integrada por su madre y su hijo; y viven en una casa de block y cemento que posee todos los servicios, la cual fue construida por su padre. El padre de Amira murió a causa del COVID- 19 en el 2020. Antes de fallecer, su padre era el responsable de proveer económicamente el hogar, trabajaba en un negocio de materiales y manejaba un tráiler. Cuando su padre falleció, su madre comenzó a trabajar en un taller de costura. Actualmente, Amira tiene 16 años y apoya en las labores domésticas de su casa, ya que por el embarazo abandonó sus estudios. Vivió su embarazo a los 15 años de edad y se considera una madre autónoma, debido a que su padre y su suegra, no permitieron que su pareja sentimental ejerciera su paternidad debido a su vulnerabilidad económica. "Tenía que cuidar a mi bebé, no pude con la escuela y

me dieron de baja. Mi mamá apenas empezó a trabajar en la costura, por eso no he retomado mis estudios".

Amira recibió información sobre sexualidad y reproductividad durante sus estudios en la primaria y secundaria. Y en ocasiones especiales, personal de enfermería del sector salud asistía a proporcionar información. "En la escuela daban pláticas, iban las enfermeras. Los maestros hablaban de eso en los libros de ciencias naturales. Más que nada, eran los niños juzgando a las niñas por sus procesos".

Con respecto al autoconocimiento de su cuerpo, ella refiere conocer sólo su ciclo menstrual, el cual, considera irregular. Sin embargo, al brindar referencias sobre su menstruación, evidenció qué no conoce su ciclo ovárico y uterino. "Pues es por estaciones, ¿no? Es variable, es irregular. Puede ser a principios o al final del mes. Todos los meses es diferente. Como tres o cuatro días, es muy largo".

Amira comenzó a sostener relaciones coitales a la edad de 13 años con el padre de su hijo, quién tenía 14 años. El inicio de sus relaciones coitales fue planeado y utilizaban condón externo como método antifecundativo por la accesibilidad. Ya que para acceder a otro método antifecundativo hubiesen tenido complicaciones. "En cualquier farmacia o clínica se debe llevar a un adulto por ser menor de edad. Al menos aquí en Acaxochitlán, porque en Puebla es muy diferente".

Al año de comenzar a sostener relaciones coitales con su pareja, suspendieron el uso del condón externo porque la experiencia sexual era diferente y querían ser padres, pues ambos estaban enamorados. Algunos meses después Amira se embarazó. "Estábamos planeando, porque lo hacíamos y todo eso; y después, si platicamos sobre ser papás. Si lo planeamos".

*S*e enteró de su embarazo en el segundo trimestre de gestación, pues ella consideró haber menstruado con normalidad, en los primeros tres meses de embarazo. Sin embargo, dicho sangrado no llegó al cuarto mes iniciando las sospechas de su embarazo. "Primero me hice la prueba de sangre y después me fui a hacer un chequeo y el ultrasonido, porque si estaba embarazada".

La pareja de Amira habló con su suegra, quién desconocía la relación. Ella se molestó y comunicó la noticia al padre de Amira, para la toma de decisiones. Sorpresivamente, el padre de Amira se mostró empático y le comunicó su apoyo incondicional. "Sí se enojaron. Mi mamá sí se enojó, pero después hablaron con él". El padre solicitó una reunión con la pareja y suegra de Amira con quienes acordó pagar por mitades todos los gastos referentes al proceso de gestación. Sin embargo, la pareja de Amira sólo cubrió los gastos de un mes, por lo cual, los padres le solicitaron finalizar con la relación de pareja.

> Mi papá habló con su mamá y dijeron que se iban por mitades en gastos. Mi papá se molestó porque no apoyaban, y dijo que ya no quería saber nada de él. Que él se iba a hacer cargo de todo.

La ex pareja de Amira es el hijo mayor de una madre autónoma que trabaja haciendo tortillas a mano y además de él, la señora tiene tres hijas; por lo cual, su economía era precaria. La ex pareja de Amira abandonó sus estudios de nivel secundaria e ingresó a trabajar en un taller mecánico, con la finalidad de ayudar a su madre, y a que sus hermanas no abandonaran sus estudios. "Él era mecánico, nada más tenía mamá y tres hermanas. Su mamá trabajaba haciendo tortillas, ahora creo que dejó de trabajar. Su situación económica era difícil".

Al mes de que nació su hijo, ella se enteró que su expareja ya se encontraba en otra relación de pareja. "Tuvimos muchos problemas, porque me enteré de que al mes que había nacido mi bebé, él andaba con otra persona. Me enojé porque salía mucho a los bailes. "Por otro lado, refiere que algunas de las discusiones que regularmente tenían al interior de la relación, se debían a que él no le permitía tener amigos. "Al final, yo no podía tener ni amigos ni nada de eso, porque él les decía muchas cosas".

Nuestra participante comenta que una de las circunstancias en las que se detonan embarazos adolescentes en el municipio de Acaxochitlán, es la manipulación emocional que pueden generar algunos hombres hacia las mujeres para mantener relaciones sexuales; ya que, muchos de ellos las enamoran, las embarazan y no se hacen responsables de sus hijas e hijos, por lo que terminan desapareciendo. Situación que deja toda la responsabilidad de la gesta, parto y crianza sobre las mujeres y sus familias. "Les prometen muchas cosas, las embarazan y al final, desaparecen. Se deberían hacer responsables".

Con respecto a la atención sanitaria, Amira asistió a sus consultas en el centro de salud de la Bóveda, Acaxochitlán. La atención fue exclusivamente fisiológica pues le solicitaron químicas sanguíneas y ultrasonidos. Sin embargo, vivió su proceso de gesta paralelo a la ruptura con su pareja sentimental, por lo que frecuentemente se sentía iracunda. El esfuerzo realizado a nivel emocional, generó que ella tuviera una amenaza de aborto al inicio del tercer trimestre de gestación. "Pues a veces hacía corajes y tuve una complicación, amenaza de aborto. Sentí dolor y pues nada más era de reposo. Nada de andar caminando".

Para el parto la enviaron al Hospital Regional de la Otomí Tepehua en Metepec. "Primero me hicieron un chequeo y luego hicieron mi papeleo para pasar a un cuarto, con alguien de mi familia". Amira refiere que la atención que recibió en el hospital fue buena, excepto cuando el médico en turno revisaba la dilatación de su cuello uterino. "El tacto es muy doloroso, pero fue para ir checando cómo va el proceso". Amira refiere que el parto fue algo ambivalente, debido a que es algo difícil pero también algo que brinda satisfacción. "Fue parto natural y fue difícil; tardé toda la noche en labor de parto, tuve a mi bebé hasta las 11. Pero fue bonito, porque conocí a esa personita que llevaba esperando por meses".

Amira considera que siempre contó con el apoyo suficiente, tanto de su padre como de su madre. Su papá le ayudó a solventar el ámbito económico y su mamá la acompañó en sus revisiones médicas. Con referencia a lo emocional, su tía y su

madre fueron quienes le acompañaron en la regulación de su ira por el duelo de su expareja. Posterior al fallecimiento de su padre, su tía también le brinda apoyo económico.

*C*on respecto al acompañamiento y apoyo de la pareja, Amira comenta que durante el proceso de gestación fue difícil no contar con el apoyo de su ex pareja, pues, ella esperaba recibir contención de tipo emocional y material. Su pareja sentimental no estuvo presente debido a que el padre de Amira no permitió que continuaran la relación por la vulnerabilidad económica del joven. "No es fácil olvidar; pensar que mi hijo tiene sangre de los dos, no es fácil. Me hizo falta por una cuestión del corazoncito. Los dos lo planeamos y él no estuvo".

Aiko

Aiko es una mujer adolescente de 17 años oriunda de Tepehuacán de Guerrero. Ella vive en una casa construida por su padre que cuenta con todos los servicios; vive con su hermana menor, su madre y padre. Su madre se dedica a las labores domésticas y su padre es conductor de un camión que transporta materiales. En este sentido, es imprescindible referir que, aunque cuenta con la mayoría de servicios en su vivienda, en general las personas que habitan en Tepehuacán de Guerrero se encuentran distanciadas geográficamente de servicios técnicos y médicos especializados, y poseen fallas en las comunicaciones. "Mi mamá es ama de casa, ahorita no está trabajando porque cuida a mi hermana. Mi papá trabaja haciendo viajes de materiales como arena y piedra". Actualmente estudia computación y anteriormente estudiaba la carrera técnica de enfermería, la cual tuvo que abandonar al enterarse de su embarazo durante el periodo de la pandemia por Covid-19 en el año 2020. Ella no deseó, ni planeó su embarazo pues tenía el sueño de terminar su carrera y poder acceder a una vida económicamente estable.

Aiko conoce algunos métodos antifecundativos pues cursó dos semestres en la carrera técnica de enfermería, por lo que en la escuela recibió información sobre salud sexual y reproductiva. "Conozco algunos métodos anticonceptivos porque estuve en enfermería, como el preservativo, el implante subdérmico y la pastilla de emergencia". Ella inició a sostener relaciones coitales a los 16 años de edad con el padre de su hijo, con quién no mantiene ningún tipo de comunicación. Actualmente no usa ningún método antifecundativo permanente u hormonal, excepto en relaciones casuales donde usa condón externo. "Después del embarazo si he vuelto a tener relaciones sexuales, pero me he cuidado".

Asimismo, refiere conocer el funcionamiento de sus ciclos ováricos y uterinos. "Sí, los conozco. Mi menstruación dura de tres a cuatro días y ovulo a la mitad del ciclo, ese es el período en que no debo tener relaciones porque hay más riesgo de quedar embarazada". Ella comentó que no tenía conocimiento del aborto legal en el estado de Hidalgo, pues de lo contrario hubiera buscado la manera de

suspender su embarazo. "No tenía información de eso, si lo hubiera sabido, habría interrumpido en las primeras semanas".

Aiko conoció al padre de su hija en una fiesta a la que asistió con sus padres en un municipio aledaño llamado Chapulhuacán, el cual colinda con el estado de San Luis Potosí. Cuando se conocieron él tenía 29 años de edad y trabajaba en una base militar, y Aiko tenía 15 años. En esa fiesta ella tuvo su primera relación coital de la cual quedó embarazada. Ella comentó haber utilizado condón externo, sin embargo, se rompió durante el coito. "Él no me dijo que el condón se rompió y yo no sentí. No me dijo nada. Si me hubiera dicho hubiera tomado la pastilla y después me hubiera puesto un implante para no embarazarme".

Se enteró de su embarazo dos meses después del encuentro sexual, pues comenta haber pensado que el sangrado de implantación era su menstruación de cada mes. Al segundo mes comenzó a experimentar náuseas y compró una prueba rápida de farmacia, donde corroboró sus sospechas. "Me enteré una mañana a las 5:00 am, me dieron náuseas y vomité. Ya eran dos meses que no me bajaba, entonces me hice una prueba rápida y sí estaba embarazada".

Aiko buscó a quién fue su pareja sexual, para buscar alguna alternativa o solución, pero recibió una negativa de parte de él.

> Cuando me enteré, lo busqué y no se quiso hacer cargo; hasta ahora he estado solita. No me dijo, vamos a hablar con tus papás, o ¿qué vamos a hacer? No me dijo nada. Me dijo que iba a estar distanciado y que nunca iba a poder ver a la niña por su trabajo. Yo digo que sólo quería tener relaciones.

Compartió la noticia con sus padres hasta el tercer mes de gestación, en donde ya se notaban sus cambios físicos. Ellos le brindaron su apoyo material y económico al enterarse de la negativa de su ex pareja sexual. Al inicio del embarazo, tuvo náuseas y vómito, y no presentó fisiopatologías más que en el parto. Sin embargo, considera que lo más difícil fue el postparto. "El primer mes fue difícil, son dudas sobre el bebé. Es conocer tu cuerpo otra vez, te duelen los senos porque están llenos de leche. En el cambio corporal te haces más grande a diferencia de otras muchachas".

Tres meses después del parto, el padre de su hija la buscó con la finalidad de conocer a la bebé. Sin embargo, Aiko aún molesta le negó la posibilidad de conocer a la niña. "A los 3 meses del parto me dijo que quería ver a su hija. Le dije que no tenía hijos conmigo. Yo lo necesitaba durante mi embarazo, también cuando nació la niña y él no estuvo ahí".

Aiko refiere que muchas mujeres adolescentes en Tepehuacán viven situaciones de embarazo similares, pues el ejercicio sexual en las mujeres es mal visto. Ya que cuando alguna adolescente llega a quedar embarazada, aunque sea por el fallo de un método antifecundativo, son discriminadas y las historias sobre sus embarazos son distribuidas en la comunidad. "La gente hace preguntas, como ¿con quién?, ¿por qué? Pero no te dicen "te voy a apoyar". Solo es para juzgar y se cuentan entre los vecinos, como si las mujeres fuéramos unas cualquiera".

Así mismo refiere que hay desigualdades entre las mujeres y hombres adolescentes frente a un proceso de embarazo, el cual tiene que ver con la responsabilidad física y moral. La cual, en muchas ocasiones puede ser legitimada por el mismo posicionamiento ideológico de la comunidad, en donde se les otorga más libertad a los hombres que a las mujeres.

> Tengo compañeros que dicen que no tienen hijos, pero sí. El hombre no sufre como una mujer, a él no lo ven mal y pueden salir libremente. Pero una mujer se vuelve la responsable de todo lo que sucede.

Aiko dio seguimiento a su embarazo en el centro de salud de la cabecera municipal. Comenta que la atención fue exclusivamente médica, ya que el acompañamiento psicosocial se lleva a cabo mediante la elección de una mujer externa que guíe su proceso de embarazo, y está mujer es conocida como madrina[4]. La madrina de Aiko fue su mamá. Comentó que la atención del centro de salud fue fría y desinteresada, por lo que se trasladó a Tlanchinol para su parto. Pues días previos al nacimiento de su hija, ella sintió dolores y al ir a consulta le dijeron que aún no era momento para el parto, cuando ya habían pasado los nueve meses. "Me alivié en particular porque otras amigas me dijeron que aquí entretienen el trabajo de parto. Me decían que aún faltaba mucho y estuve una semana con dolor. Casi pierdo al bebé, porque se acabó el líquido".

Vivió su trabajo de parto entre el traslado por terracerías y pendientes, y la llegada al hospital; la duración de su trabajo de parto fue de siete horas.

> Para llegar a la clínica, iba en la parte trasera de una camioneta, prácticamente colgada, porque no podía sentarme. Se siente muy feo, sentía que la cabeza del bebé quería salir y me decía a mí misma "no lo lastimes.

Al llegar al hospital y ser examinada por otros médicos, corroboraron la pérdida de líquido amniótico y la falta de dilatación del cérvix, por lo que su hija nació mediante cesárea. "Me hicieron cesárea, si me hubiera esperado otro día la hubiera perdido".

Cuando Aiko compartió la noticia de su embarazo a sus padres, ellos se mostraron molestos. Sin embargo, al identificar que la pareja sexual no se responsabilizó de la gesta le brindaron su apoyo de tipo económico y material. "Mis papás me apoyaron mucho durante todo el embarazo. Pensé que me iban a correr de la casa, y no. Me dijeron que me ayudarían, más porque se dieron cuenta de que el muchacho no se hizo responsable".

[4] Las madrinas son mujeres que acompañan a las adolescentes frente a un proceso de gesta. El centro de salud de Tepehuacán de Guerrero, les solicita a las adolescentes elegir a alguna mujer de su familia que haya pasado por un embarazo, con la finalidad de acompañarlas a sus consultas médicas y apoyarlas a comprender los síntomas y cambios biopsicosociales a los que se enfrentarán durante su propio proceso.

Por otro lado, refiere que su mamá le explicó todo lo que se vive durante un embarazo a nivel corporal. Por lo que, el acompañamiento que recibió fue la sabiduría de su madre en el ejercicio de la maternidad. "Me decía todas las cosas que tenía que hacerle, como cuidarla. Cambiar el pañal, la temperatura del agua, cómo cambiarla, los jabones, los tipos de tela, etc."

Aiko refiere haber sentido la necesidad de algún tipo de contención emocional, pues la mayor parte del tiempo durante su proceso de gesta se sintió sola. Por lo que, ella refiere que es necesario que las mujeres de Tepehuacán cuenten con la información necesaria para poder tener procesos de autonomía sobre sus cuerpos y emociones. Así mismo, comenta que sería importante hacer conciencia en los hombres sobre las formas de vincularse sexo-afectivamente con otra persona. "Las mujeres necesitan información sobre cómo cuidarse a ellas mismas. No depender del hombre. Y que los hombres también se hagan responsables".

Sofía

Sofía es una adolescente de 17 años de edad, oriunda de Tepehuacán de Guerrero, vive en la cabecera municipal con su pareja sentimental y sus suegros. La vivienda donde habita cuenta con todos los servicios, sin embargo, es importante comentar que en general los habitantes de Tepehuacán de Guerrero se encuentran distanciados geográficamente de servicios técnicos y médicos especializados, y poseen fallas en las comunicaciones. Actualmente, Sofía además de ejercer su maternidad y ayudar en las labores domésticas a su suegra, estudia la carrera técnica de enfermería. Sofía es hija de una madre autónoma que por temporadas salía a laborar a Zacualtipán de Ángeles, a su vez, tiene una hermana mayor y un hermano menor.

Sofía tuvo acceso a información sobre salud sexual y reproductiva por su formación en enfermería, pero considera que antes no tuvo la información suficiente. Ella inició a sostener relaciones coitales a los 15 años de edad con quién es su pareja sentimental, y controlaba su reproductividad haciendo uso del condón externo. Sin embargo, suspendieron el uso de dicho método antifecundativo por una decisión compartida al año de ser pareja; aunque no estaban buscando ser padres. Considera que su embarazo no fue planeado, pero sí deseado.

Posterior al nacimiento de su hijo, a Sofía le colocaron un implante subdérmico de tipo hormonal por recomendación médica. El cual ha generado efectos secundarios, como la pérdida de peso y tristeza en el ámbito emocional. Igualmente, refiere no conocer su ciclo ovárico y su ciclo uterino, pues el método ha interrumpido su menstruación. "Cuando tuve al bebé al otro día en el hospital me pusieron el implante, aprovechando las hormonas del embarazo".

Ella conoció a su pareja en actividades sociales de Tepehuacán de Guerrero, y actualmente tienen dos años de relación. Ella comenta que la relación con su pareja siempre ha sido buena y no ha tenido problemas con él. "Tenemos dos

años de pareja y sí veo futuro con él. No pensé que me iba a embarazar, pero sí me veía con mi novio a futuro". Cuando ella le comunicó que estaba embarazada, él le dijo que encontraría una solución, por lo que él fue a hablar con su suegra para encontrar alternativas ante la gesta. Su madre de Sofía les sugirió que formalizaran su relación y que se fueran a vivir juntos. "Me dijo vamos a decirle a tu mamá y vamos a vivir juntos".

Los suegros no tomaron la noticia con mucho agrado, pero finalmente se mostraron empáticos con la situación y aceptaron que Sofía fuera a vivir con ellos. Sofía refiere que su suegra es una mujer buena que le ha brindado mucha confianza, ella tiene respeto, admiración y cariño por ella. "Vivo con mi suegra, ella me ayudó, ella me cuidó en todo el proceso". Por otro lado, la relación con su suegro nunca fue buena debido a que su pareja es hijo único y el señor la encuentra culpable de que su hijo no haya terminado sus estudios y hubiese tenido la oportunidad de salir de Tepehuacán de Guerrero.

Sofía considera que su embarazo fue no planeado, pero sí deseado. Actualmente, su hijo tiene un año y dos meses. La maternidad ha sido un proceso difícil para ella pues lleva de forma paralela sus estudios. "Mi embarazo no fue planeado, ahora pienso que, si hubiera podido cambiar las cosas, las hubiera cambiado porque combinarlo con el estudio es muy difícil".

Cuando Sofía y su pareja suspendieron el uso del condón externo, al año de iniciar su relación. No era de extrañarse que sucediera un embarazo, ya que tampoco conocía su ciclo ovárico y uterino. Se enteró de su embarazo cuando tenía un mes de gestación, debido a que comenzó a presentar náuseas. "Un día comí un elote con mayonesa, después vomité. A partir de ahí, todo me dio asco y mi tía se dio cuenta. Me dijo: "estás embarazada". Compré una prueba de embarazo, me la hice y salió positiva".

Ante la noticia del embarazo, Sofía refirió haber vivenciado el suceso con shock, y su única reacción fue llorar, aunque su tía se alegró y la felicitó. Después del shock, Sofía identificó que se sentía culpable al compartir la noticia con su madre, ya que sintió haber fallado ante sus esfuerzos para brindarles a ella y a sus hermanos una crianza digna. "Me sentía culpable, a mi mamá le dio coraje, estaba enojada. Bueno, básicamente decepcionada porque le rompí el corazón. Fue difícil porque ella siempre trabajó para nosotros".

Sofía comenta que vivirse como una mujer adolescente embarazada es complejo en Tepehuacán de Guerrero, debido a que en algunas ocasiones se sintió juzgada al interior de su bachillerato y su comunidad, ya que es frecuente que compartan historias falsas sobre el ejercicio de la sexualidad de las mujeres.

> En la escuela se me quedaban viendo, y yo me sentía rara porque toda la gente critica. Los embarazos son algo personal, no tiene por qué andar pasando por las bocas de todos. Es algo muy normal, todos construyen un hogar en algún momento.

Sofía llevó su seguimiento de embarazo en el centro de salud de Tepehuacán de Guerrero y desde ese espacio se dio su proceso de canalización al hospital de

Tlanchinol para su parto. Considera el servicio sanitario regular y solamente recibió atención de tipo médica. Sofía no presentó fisiopatologías graves durante su proceso de embarazo, aunque sí tuvo síntomas frecuentes como náuseas, pies hinchados y pérdida de peso. "Mi mamá y mi esposo me llevaron al doctor para que me hicieran un ultrasonido. Del primer mes a los cinco meses fueron de vómito, bajé mucho de peso, estaba esquelética. Se me hinchaban los pies".

A las 36 semanas de gestación comenzó a sentir contracciones, por lo que su esposo acudió al centro de salud para notificar que Sofía había iniciado su labor de parto. Fue trasladada entre terracerías y pendientes al hospital regional de Tlanchinol.

> Fue parto natural y esperé a dilatar. Me hicieron las revisiones y eso duele mucho, porque te meten los dedos cuando tienes dolores. Tenía 10 centímetros de dilatación, pero el bebé no bajaba. Fueron 12 horas de trabajo de parto, fue horrible por el dolor, ya no podía, me iba a desmayar. En la clínica, nada más te dan la bendición.

Las implicaciones que ella identificó en su proceso fueron principalmente físicas y emocionales.

> Tener un hijo es difícil por los cambios que pasas física y emocionalmente. En mi cuerpo, los pechos me dolían bastante. El embarazo se vuelve en contra del cuerpo, estaba gordísima, aunque todos me decían que estaba bien flaca.

Sofía comenta que durante su embarazo las personas que estuvieron pendientes y acompañantes del proceso fueron: su suegra, su pareja, su mamá y su abuela. Ella refiere haber sentido su apoyo y respaldo en todo momento, lo cual hizo de su embarazo un proceso feliz. "Mi mamá, mi esposo, mi suegra y mi abuela me estuvieron apoyando".

Sofía refiere que el tipo de apoyo de su pareja fue en la contención emocional, económica y en la asistencia a sus consultas médicas. "Yo estaba contenta, porque estaba con él. Trabaja, pero siempre estaba conmigo. Pedía permiso para ir a todas mis consultas. Él trabaja en la ganadería y me da dinero para todo".

Para Sofía la persona más importante en cuanto al acompañamiento recibido, ha sido su suegra quién le abrió las puertas de su casa y que compartió sus conocimientos sobre maternidad, así mismo, ella se ha encargado de los cuidados del bebé, principalmente cuando Sofía va a la escuela.

> Desde que llegué mi suegra ha sido amable conmigo y me ha dado la confianza. A mi bebé me lo cuida. Estoy muy agradecida porque siempre me ha ayudado y cuidado. Ella me enseñó a bañar al bebé y a envolverlo, yo no lo bañaba porque me daba miedo.

Finalmente, Sofía comenta que las relaciones en la comunidad suelen ser muy herméticas. "No soy de las que habla mucho con todos. No tengo amigas, de hecho, casi no salgo, tengo que estar todo el día en casa. Con las emociones fue aguantar, porque es lo único que te queda".

Rosa

Rosa es una adolescente de Zacualtipán de Ángeles, tuvo un embarazo no deseado, ni planeado. Tiene 15 años de edad y actualmente se dedica a realizar trabajo doméstico, ya que no pudo continuar con sus estudios. Ella vive con su hijo de 8 meses, su abuela de 58 años que se dedica a limpiar casas, así como, con Rogelio su pareja afectiva de 18 años que trabaja en un taller textil. Rosa refiere que cohabitan en la casa de su abuela, la cual posee tres habitaciones y todos los servicios, excepto internet, en una zona céntrica. Eso les permite no gastar en pasajes por el trabajo de Rogelio. Su pareja aporta semanalmente $200.00 pesos, o $100.00 pesos para su manutención. Su madre la dejó al cuidado de su abuela cuando ella tenía 1 años 7 meses, pues se fue a los Estados Unidos en busca de un mejor futuro. Rosa no conoció a su padre, pues cuando ella nació él trabajaba en Estados Unidos. Su madre y su padre se reencontraron y reiniciaron su relación, de donde procrearon a sus tres hermanos que no conoce. "Están en Estados Unidos desde que yo tenía un año y 7 meses. A mi papá no lo conocí jamás. Ahora ellos están juntos y tienen tres hijos, pero no pudimos vivir juntos".

Refiere sentir mucho aprecio por su abuela ya que ella siempre la cuidó, sin embargo, siempre se sintió sola y desprotegida; motivo por el cual, ella se refugió en el consumo de sustancias cuando tenía 13 años. Las sustancias que frecuentaba eran la marihuana, el cristal y la cocaína. Ya que son las sustancias con más venta en Zacualtipán. Así mismo, refiere haber practicado *cutting*. "Antes yo tenía problemas con varias sustancias, con drogas. Me llegaba a cortar y fumaba mucho. Normalmente era marihuana, cristal o cocaína. Es lo que más se ve aquí".

Rosa siempre sintió un vacío emocional por la ausencia de sus padres; principalmente la contención de una figura paterna. Ella refiere haber iniciado su vínculo con Rogelio por la necesidad de sentirse contenida emocionalmente. "Es complicado cuando no tienes papás, principalmente papá. Yo siento una gran necesidad de ese amor. Llenar ese vacío que no tuve. Ese fue el motivo por el cual, yo me aferré tanto a él".

Rosa comenta que la relación con Rogelio siempre ha sido conflictiva pues tienen puntos de vista distintos, por lo que es difícil conciliar la toma de decisiones. A lo anterior, se suma que la familia de Rogelio nunca aprobó la relación por la diferencia de edad, principalmente su suegra con quién no tiene una buena relación y que quería que ella no continuara con su embarazo. "Su

familia no aceptaba que yo estuviera con él, principalmente su mamá, decían que éramos muy jóvenes. Él tenía 18, pero yo apenas estaba cumpliendo 14".

Además de los conflictos emocionales que Rosa experimentó por el abandono y soledades, comentó haber vivido abuso sexual por un familiar en su infancia. Por lo cual, al inicio de la relación con Rogelio, él representó un apoyo a nivel emocional.

> Tuve problemas emocionales por el abuso sexual de parte de un familiar con el que llegué a vivir en mi infancia. Desde que lo conocí yo ya tenía esos problemas. Iba al psicólogo y lo dejé porque no estaba funcionando.

Cuando Rosa se embarazó su situación emocional se complicó, pues Rogelio le fue infiel en diferentes ocasiones. Rosa estuvo sola la mayor parte de su embarazo. "Todo el embarazo siempre fueron engaños y mentiras. Bastantes veces con sus mejores amigas". Rosa aún se siente incomprendida y poco compatible con Rogelio, sin embargo, comenta que, no quiere que su hijo crezca sin su padre ya que pudiera repetirse su propia historia de vida. "Yo quiero que mi hijo crezca con su papá, quiero que él tenga lo que yo no pude tener en mi crecimiento. He pensado que sola puedo, pero no quiero darle una familia disfuncional".

Rosa refiere no haber contado con suficientes fuentes de apoyo durante su proceso de gestación debido a que Rogelio le solicitó que dejara de hablar con sus amigos. Y ante la necesidad de recibir apoyo económico de su parte, ella suspendió su comunicación con las personas que consideraba sus amigos. "Deje de tener amistades, él me dijo que no les hablara. Principalmente a los hombres. Por el apoyo del bebé igual deje de hacerlo".

Rosa refiere haber recibido información sobre salud sexual y reproductiva en la escuela y por parte de su abuela. "Mi abuelita siempre me habló abiertamente de todo eso. No fue nada del otro mundo. En su familia de él fue muy diferente, son más cerrados". Ella inició a mantener relaciones coitales a los 13 años con Rogelio y comenta nunca haber usado ningún método antifecundativo en sus relaciones. "Fueron ocho meses sin usar nada y sin quedar embarazada; ahorita llevamos juntos de 2 años y un mes". Rosa comenta que no conoce su ciclo menstrual; ya que solamente conoce sus días regulares de sangrado. Por lo cual, simultáneamente existe un desconocimiento de sus ciclos ováricos y uterinos. "Regularmente cada mes, son 7 días y principalmente los primeros días".

Actualmente, Rosa usa el implante subdérmico y le ha traído complicaciones a nivel emocional por la carga hormonal. Refiere estar preocupada por los efectos secundarios y está pensando en retirarlo.

> Me ha ido mal por las hormonas, es difícil estar un rato bien y un rato mal. Tengo cambios de humor constantes y no puedo estar bien del todo. Me dijeron que pueden salir quistes, subir de peso y tener acné.

Así mismo, previo al uso del implante subdérmico y después del parto le colocaron dos DIU por negligencia médica, experimentando complicaciones físicas por meses.

Rosa experimentó un embarazo no planeado, ni deseado pues ella no quería convertirse en madre.

> En ningún momento quise ser mamá. En algún momento llegué a sentir que no quería al bebé, por el hecho de que no estaba bien con mi pareja. Me enteré un mes después de que cumplí 14 años. Tenía 2 meses.

Su pareja no quería asumir la responsabilidad de la gesta y ella comunicó su embarazo tanto a su familia, como a la de él. "Yo tuve que afrontar todo, inclusive el decirle a su mamá y a mi familia. Mi suegra me dijo que diera en adopción al bebé, si no lo quería. Estábamos teniendo problemas de pareja". Por su parte, la abuela de Rosa le brindó su apoyo incondicional al considerar que las mujeres viven muchas dificultades cuando se convierten en madres.

Durante su proceso de embarazo, Rosa decidió tomar distancia de su pareja por las infidelidades y la negativa de responsabilidad. Así, a nivel emocional refiere haberse sentido triste, enojada y frustrada. Por lo que, no se alimentaba de manera adecuada e inclusive fumó durante su embarazo. "Tenía un ser dentro de mí, que estaba alimentándose de mí y yo no estaba emocionalmente estable. Pasé depresión durante el embarazo y bajé de peso, por tanta frustración. Yo no quería tener el bebé". En el segundo trimestre, decidió comprometerse con su salud e intentó estar tranquila a nivel emocional y regresó con Rogelio, quién se mostró un poco más dispuesto a sacar la situación adelante.

Su hijo nació en una unidad médica del Seguro Social, mediante cesárea. Y por motivo de la pandemia, solamente una persona o familiar podría asistir posterior al parto. Lo cual, representó un conflicto ya que su abuela por la edad no podía acompañarla, la suegra se negó y finalmente quién acudió fue Rogelio. Posterior al parto, ella sostenía una relación ambivalente con su hijo pues por un lado ella no quería ser madre y, por otro lado, sentía culpa por todas las emociones de desprecio durante la gesta.

> Cuando nació el bebé, fue una relación de amor y odio. Yo quería amarlo, pero el rencor que tenía no me permitía hacer eso. Ahora lo veo, recuerdo todo y llego a sentir remordimiento. Debo cuidar su salud emocional. Lo único que me interesa es que mi hijo esté bien y que tenga un lugar dónde vivir, dónde comer.

Como madre adolescente ha percibido discriminación de la sociedad zacualtipense. Principalmente por comentarios que le hacen mujeres mayores y religiosas por ser joven, así como por miradas estigmatizantes que llega a percibir en las calles. Por lo que piensa que vivirse como madre adolescente es muy complicado. "Me dicen: "te embarazaste muy chiquita. ¿tu bebé nació mal?"

Siempre son esos comentarios y he llegado a recibir miradas cuando voy caminando. Siempre, son las señoras más grandes o religiosas".

Rosa refiere haber asistido a todas sus consultas correspondientes a los tres trimestres de gestación. Para poder tener sus consultas médicas se levantaba temprano para ir a formarse por horas en el exterior del hospital. "A las consultas iba solita. Si me llegaba a sentir mal yo tenía que ver cómo hacerle, porque no estaba mi pareja. Fue bastante complicado. Mi abuela no estaba conmigo porque trabajaba, fui solo dos veces con ella".

Rosa comenta que la atención sanitaria durante el parto fue regular debido a que la primera enfermera que le atendió estuvo al pendiente de ella, sin embargo, al día siguiente otra enfermera tuvo un trato despectivo y no detectó que su hijo estaba pasando por una deshidratación. Después del parto, le ofrecieron un DIU como método antifecundativo, sin embargo, el dispositivo la lastimó y esperó dos meses para expresar que no se sentía físicamente bien. En la revisión, se detectó que le fueron colocados dos dispositivos. "Tuve problemas con el DIU, no revisaron bien y me pusieron dos. Me dolía, no podía ni sentarme".

Semanas posteriores al parto, los conflictos entre Rosa y Rogelio continuaron por lo que al hacer esfuerzo en una discusión la herida de la cesárea se abrió e infectó. "Después del parto tuve discusiones con él y lloré, hice presión. Por los corajes mi cesárea que estaba cerrando se infectó, me empezaron a salir ampollas".

Con respecto al tipo de acompañamientos que experimentó Rosa durante su proceso de embarazo, refiere que regularmente estuvo sola. Sin embargo, señala que su abuela fue la persona que estuvo acompañándola en la medida de sus posibilidades. Ella valora que la haya acompañado a las dos primeras consultas de seguimiento, y también la haya contenido emocionalmente al percatarse de su relación conflictiva con Rogelio. "Pasé mi embarazo sola, porque mi abuelita trabajaba, ella siempre me dio su apoyo, porque sabía de mi relación inestable con mi pareja. Fue la única que me dio el apoyo emocional que yo tanto necesitaba".

Rosa piensa que es importante que los centros de salud, hospitales y otro tipo de instancias gubernamentales, tengan un módulo de acompañamiento psicológico para madres adolescentes. Ya que otras mujeres pudiesen estar viviendo una gesta en soledad. A ella le hubiera gustado dialogar con alguna persona que le ayudará a comprender qué era lo que estaba sucediendo a lo largo de todo el proceso.

> Tendrían que poner algún apoyo gratuito psicológico para mamás adolescentes, para que puedan seguir estudiando. No un taller nada más porque demanda mucho tiempo y no puedes estar uno, con tu hijo. Más que nada, un apoyo psicológico gratuito para mamás adolescentes, para que no se sientan tan solas, para que entiendan el proceso.

Discusiones y conclusiones

Con base en los relatos de vida de las mujeres adolescentes que han vivido un embarazo durante su adolescencia en contextos periféricos del estado de Hidalgo, y utilizando la corriente de análisis del MDSS (Marmont, et al., 2009), que se presentó al inicio de este artículo. Se desarrollará un análisis sobre el fenómeno del embarazo en la adolescencia como resultado sanitario, sus consecuencias biopsicosociales, las vulnerabilidades de nuestras participantes como grupo de población, la exposición a su entorno físico y social, así como, la posición sociopolítica y económica de sus contextos.

Resultado sanitario

Como primer eje de análisis, se identifica el embarazo adolescente como resultado sanitario. A su vez, las categorías identificadas fueron: tipo de embarazo, edad de inicio de relaciones coitales, educación en sexualidad integral, uso de métodos antifecundativos, así como, conocimiento del ciclo ovárico y uterino.

La categoría tipo de embarazo, se refiere a el deseo y planificación del mismo. Por lo que, en las historias de Aiko y Rosa, se observó que sus embarazos no fueron planeados, ni deseados. Pues, Aiko tenía planes sobre su futuro profesional y era su primera relación coital; su embarazo fue producto del fallo del método antifecundativo y la violencia sexual de su pareja. Por otro lado, Rosa vivía crisis emocionales a causa de factores externos y no consideraba la maternidad como una opción; sumado a la falta de información sobre sexualidad integral, sus procesos corporales y métodos antifecundativos. Consecutivamente, Guadalupe y Sofía refirieron que no planearon su embarazo, pero sí lo desearon. Aunque ambas tampoco contaban con la información suficiente, sus relatos evidencian su deseo sobre la maternidad por las proyecciones con sus parejas sobre la construcción de una familia. Finalmente, Amira mostró que hay adolescentes que desean y tienen la oportunidad de planificar su embarazo, aunque las condiciones socioeconómicas del contexto no permitieron consolidar la familia que proyectó con su pareja.

En este sentido la OMS (2020), refiere que las mujeres adolescentes tienen el derecho de ejercer su sexualidad y reproductividad, por lo que pueden evitar o planificar un embarazo, si así lo desean. Así desde el sistema sanitario, debieron recibir los medios necesarios para su bienestar biopsicosocial, situación que no fue así, por lo que se limitó su derecho fundamental a la salud. Así mismo, las historias reiteran que las causales de un embarazo adolescente pueden ser la falta de educación en sexualidad integral, el desconocimiento de su cuerpo, el no uso o fallo de métodos antifecundativos, o la violencia hacia niñas y adolescentes.

Como segunda categoría se considera imprescindible señalar la edad de inicio de las relaciones coitales, pues pudiera brindar indicios de la actividad

sexual de otras adolescentes de municipios periféricos de Hidalgo, prevalentes en embarazo adolescente. En este sentido, Guadalupe, Amira y Rosa, refirieron haber iniciado a sostener relaciones coitales a los 13 años de edad; así mismo, Aiko y Sofía a los 16 y 15 años, respectivamente. Así, algunos estudios como el elaborado por Mendoza et al. (2016), refieren que el promedio de inicio de las relaciones coitales en mujeres del estado de Hidalgo es a los 17.7 años, y el promedio de la búsqueda de un método antifecundativo es a los 21.9 años. Por lo que, si esta investigación considera la correlación del estudio de Mendoza et al. (2016), tres de cinco de nuestras participantes iniciaron sus encuentros coitales a los 13 años, lo que muestra nueve años de distancia temporal en la búsqueda de un método antifecundativo. Tiempo en el que pudiesen sostener relaciones coitales de riesgo, sin insumos de protección y la información suficiente a causa de la discriminación por edad, o por no tener conocimiento de los servicios de salud; y evidentemente, convertirse en madres, sin desearlo. Por lo tanto, el estudio de dicho autor no es compatible con los resultados sobre el inicio las relaciones coitales de las participantes de esta investigación.

En la categoría educación en sexualidad integral, nuestras participantes Guadalupe y Amira refirieron haber recibido contenidos sobre salud sexual y reproductiva; sin embargo, consideraron que la información se encontró sesgada por creencias, mitos, tabúes, así como por el sentimiento de vergüenza, y las burlas de compañeros varones. Ejemplo de lo anterior es el relato de Guadalupe, que refirió haberse embarazado por un masaje de cintura. A su vez, Aiko y Amira refirieron haber sido formadas en contenidos sobre sexualidad hasta que llegaron al bachillerato técnico en enfermería, pues anteriormente en sus estudios básicos la información fue incompleta. Además, evidenciaron el desconocimiento sobre el acceso a un aborto seguro y gratuito en el estado. Por su parte, Rosa comentó que recibió información sobre sexualidad en su formación básica y por su abuela, sin embargo, su relato evidenció que no posee la información suficiente para evitar un embarazo.

En este sentido, estudios como el de Flores (et al., 2018) refieren que se ha ampliado la información en sexualidad integral para las adolescencias, e incluso ellos asisten a los centros de salud por métodos antifecundativos; pero no se han logrado procesos de prevención efectiva. Así, proponen la incorporación de acompañamientos sobre sexualidad integral, desde los primeros años de vida; transversalizados por el enfoque de niñas, niños y adolescentes, así como, la perspectiva de género. Elementos que de acuerdo con Gómez (2018), faltan en las familias, el sector salud, docentes y personas tomadoras de decisiones. Situación que entorpece la implementación de programas de prevención, y por lo tanto limita el acceso a la información, libre de prejuicios, creencias y tabúes.

Paralelamente se rescataron las categorías, uso de métodos antifecundativos y conocimiento del ciclo ovárico y uterino. En el relato de Guadalupe, ella comentó no haber usado ningún método antifecundativo desde el inicio de sus relaciones coitales, así mismo, desconoce sus ciclos reproductivos.

Simultáneamente, Rosa refirió no haber usado ningún método antifecundativo desde el inicio de sus relaciones coitales y desconoce sus ciclos reproductivos; posterior al parto de su hijo, pretendió usar un DIU por referencia médica, sin embargo, le fueron colocados dos dispositivos por negligencia sanitaria y actualmente usa el implante subdérmico con efectos secundarios. Por otro lado, Amira quién planeó y deseó su embarazo utilizó condón externo por un año, antes de planificar su gesta y desconoce sus ciclos reproductivos; y considera difícil el acceso a métodos antifecundativos en Acaxochitlán. Sofía usó condón externo por un año y lo suspendió por una decisión con su pareja, también desconoce sus ciclos reproductivos; posterior a su parto le fue colocado un implante subdérmico por referencia médica y actualmente experimenta efectos secundarios. Finalmente, Aiko refirió tener conocimiento sobre sus ciclos reproductivos y haber utilizado condón externo en sus relaciones coitales; sin embargo, su embarazo se debió al fallo en el método antifecundativo.

En este sentido Northroup (1999) refiere que para que una gesta de lugar, las mujeres deben encontrarse en periodo de ovulación; por lo cual, es imprescindible que las mujeres conozcan los ritmos de su cuerpo. Así podrían determinar cuándo es oportuno o inoportuno el uso de algún método antifecundativo, para el control de su reproductividad. La autora señala que los sistemas sanitarios y educativos, omiten este tipo de información pues es más sencillo brindar información restrictiva o algún método antifecundativo, sin profundizar en su uso y compatibilidad con los cuerpos de las mujeres. Igualmente, refiere que los métodos antifecundativos pueden fallar, generando efectos secundarios o no proteger ante infecciones de transmisión sexual (ITS), por lo que, es imprescindible contar con información suficiente para saber cómo accionar frente a una emergencia. Igualmente, en algunos espacios el acceso a métodos antifecundativos puede considerarse difícil, por la falta difusión de los servicios de salud. Así, el conocimiento del cuerpo en un sentido reproductivo y el uso/suspensión de algún método antifecundativo, pudieran permitir una gesta si es deseada o planeada; o bien, evitar un embarazo no planeado, ni deseado.

Consecuencias biopsicosociales

Como segundo eje de análisis se señalarán algunas consecuencias biopsicosociales. A su vez, las categorías identificadas en este eje fueron: consecuencias a nivel fisiológico, psicológico y sociales. Con respecto a algunos síntomas fisiológicos regulares del embarazo, todas las participantes de la investigación refirieron haber experimentado pies hinchados y problemas gastrointestinales en el primer trimestre de gestación, como náuseas, vómito, falta de apetito o antojos. Con respecto fisiopatologías presentadas en los relatos de vida, resalta la amenaza de aborto de Amira, el cual se vinculó a sus estados emocionales experimentados ante su ruptura de pareja. Así mismo, de la historia de Aiko se presentó la pérdida de líquido amniótico y falta de dilatación del cuello

uterino, al ser mal pronosticado su labor de parto en el centro de salud. Por lo cual, le tuvieron que realizar una cesárea en un hospital privado en el municipio de Tlanchinol. Por su parte, Rosa también tuvo su parto mediante cesárea, debido a los malos hábitos alimentarios y de consumo de sustancias; igualmente, su hijo experimentó complicaciones perinatales pues al nacer no respiraba y sufrió deshidratación durante su estancia en el hospital. Así mismo, semanas posteriores al parto la herida de cesárea de Rosa se infectó debido al esfuerzo implementado en una discusión con su pareja.

De los relatos, se observa que algunas de las fisiopatologías presentadas están íntimamente implicadas con factores emocionales como las de Amira y Rosa; por otra parte, se identifica negligencia sanitaria en el caso de Aiko y en las complicaciones perinatales del hijo de Rosa. En este sentido, algunos autores como (Figueroa et al., 2020) refieren que las fisiopatologías en los embarazos adolescentes se originan por la falta de maduración en las estructuras reproductivas de las adolescentes. Sin embargo, Stern (2004) refiere que la presencia de fisiopatologías se puede deber a la falta de atención sanitaria, cuidados individuales y alimentación de calidad; y no precisamente por cuestiones de edad, ya que los sistemas sanitarios deberían aportar dichos ámbitos para que las mujeres adolescentes puedan llevar su gesta a fin con éxito. Por lo que, simultáneo a la atención fisiológica del embarazo se debería brindar algún tipo de acompañamiento para la salud emocional.

Consecuentemente con respecto a la sintomatología emocional, Aiko, Amira y Rosa vivieron su embarazo simultáneo a un alejamiento o ruptura con su pareja sexual o sentimental. Por lo que, refirieron haber experimentado ira y tristeza durante sus gestas. Las tres coinciden en que esperaban recibir contención emocional y apoyo económico de sus parejas. En este sentido Piqueras et al., (2010) refieren que las emociones son reacciones psicofisiológicas, las cuales, poseen una función de comunicación e interacción social. Por lo que la tristeza comunica la necesidad de cuidado y atención; es una forma de hacer frente a las pérdidas o separaciones, así mismo, junto a otros síntomas puede detonar un trastorno del estado de ánimo, como lo es la depresión. Por otra parte, la ira puede aparecer en situaciones adversas en donde las personas consideran que deben defenderse, por considerar peligrosos algunos estímulos externos.

Por otra parte, Aiko y Rosa quienes tuvieron embarazos no planeados, ni deseados refirieron haber sentido angustia ante la maternidad, y haber experimentado sentimientos de amor/odio por sus hijos. Algunos estudios como el de Madrid et al. (2019) refieren que la maternidad adolescente puede ser una experiencia que las oriente a asumir el mandato de género de “buena madre” generando una forma de presión social en ellas; y simultáneamente, pueden considerar la maternidad como una dificultad u obstáculo para alcanzar sus metas a futuro. Así mismo, aunque Sofía experimentó felicidad por su embarazo, refirió haber sentido culpabilidad por considerar que le falló a su madre, quién se esforzó por brindarles a ella y sus hermanos una buena crianza. Por lo que

algunos estudios como el de Avellaneda y Torres (2019), refieren que la sexualidad puede ser un ámbito menospreciado por considerarse socialmente prohibido. Por lo cual, ella pudo haber experimentado culpabilidad con respecto a su mamá, al sentir que ejercer su sexualidad era algo negativo.

Finalmente, Rosa refirió haberse sentido abandonada desde niña ante la migración de sus padres a Estados Unidos, por lo cual, inclusive durante su embarazo se refugió en el consumo de sustancias, el *cutting* y su relación de pareja. Por lo que Bourbeau (2015) comenta que quién experimenta abandonos en su infancia, regularmente posee la necesidad de llenar su carencia afectiva con conductas dependientes, pues considera que no son capaces de valerse por sí mismas y necesitan de alguien más para apoyarse.

Con respecto a algunas de las consecuencias sociales experimentadas por los embarazos de nuestras participantes, se encontró que Amira, Aiko y Sofía tuvieron que abandonar la escuela para poder dedicarle tiempo a sus hijos, así como a las labores domésticas. Así, algunas normas sociales con respecto a la sexualidad y reproductividad han encaminado a las mujeres a entender su función social como paridoras de hijos y servidoras del hogar, así como de sus parejas (Northroup, 1999). Por lo que algunas mujeres, son socialmente orilladas a convertirse en amas de casa y abandonar sus estudios.

Vulnerabilidades por grupo de población

Como parte del tercer eje, se identificaron las categorías edad y género, como ámbitos *interseccionales* al grupo de población de nuestras participantes. Entendiendo desde Viveros (2016, p.3) que la *interseccionalidad* es la perspectiva que imbrica situacionalmente algunos elementos como el género, la raza, la etnia, la edad, etc., en los procesos y componentes sociales, implicados en las *relaciones de poder*[5] que coadyuvan a sostener un *sistema-mundo*. Así, desde esta perspectiva nuestras participantes son adolescentes y mujeres; y por el hecho de pertenecer a esos grupos de población, poseen una doble vulnerabilidad en sus procesos sexuales y reproductivos.

Por lo cual, con respecto a la categoría edad todas nuestras participantes refirieron haber experimentado discriminación en algún momento, previo o durante sus gestas por sus familias, escuelas, religiones y comunidades. Pues comentan haber sido señaladas por tener actividad sexual a corta edad y haber sido irresponsables en el momento de quedar embarazadas. Así, se entiende que el *adultocentrismo* es la *relación de poder* de los adultos sobre las infancias y adolescencias. Es la perspectiva vertical que define negativamente a las adolescencias en su diferencia con los adultos, donde se deja de lado su pensar, sentir y actuar transgrediendo sus construcciones identitarias y bienestar (Castelán y Olvera, 2015). Bajo esta perspectiva peyorativa, se cree que las

[5] Las relaciones de poder, construyen, jerarquizan, regulan y controlan a las sociedades mediante mecanismos sutiles normalizados en las subjetividades de las personas (Foucault,1977).

adolescencias son incapaces de actuar adecuadamente como agentes sociales (Gómez, 2018). Aunque de acuerdo con Pinzón et al. (2012), la sexualidad como punto central de esta discusión, está presente en todas las etapas del desarrollo y sus formas de expresión son diversas, al incluir la interrelación con el *otro*.

En este sentido, el *adultocentrismo* y las relaciones *sexo genéricas* no son aisladas, debido a que este fenómeno es producto del *androcentrismo* como expresión del *sexismo*, que toma al hombre/masculino como prototipo y *centro* de la experiencia humana (Jass, 2012 en Castelán y Olvera, 2015). Ejemplo de dicha imbricación es la criminalización de la sexualidad adolescente. Así como el caso de Aiko, donde se observó la marcada *relación de poder* con respecto al *género* y la edad, ya que su pareja sexual de quién se embarazó tenía 29 años y ella 15; así mismo, él al saber que el condón externo se había roto, no lo comunicó. Ella relató haber vivido dicha experiencia sexual como una transgresión pues él solamente quería acceder a su cuerpo, mediante relaciones coitales. Igualmente, se recuerda que cuando Guadalupe inició a mantener relaciones coitales ella tenía 13 años y su pareja sexual 18; igualmente, su actual pareja tiene 19 años de edad y ella 15.

Paralelamente, desde la perspectiva de *género* se piensa que el dispositivo de la sexualidad y reproductividad, es un punto central para el análisis de las *relaciones de poder*, en tanto que los cuerpos de las mujeres son territorios imprescindibles para el desarrollo de la vida social, material y simbólica. Pues en un *sistema-mundo*, *sexo-genérico* de tipo binario, donde *normativamente* existen roles sobre el "deber ser" *hombre-masculino/mujer-femenina*, las identidades se construyen para abonar a la estratificación social, política y económica, mediante el reparto de roles en la división del trabajo (Posada, 2015). Por lo que, en los relatos de nuestras participantes, fue perceptible que vivieron en entornos familiares y sociales, donde se reprodujeron e impusieron *roles de género* normativos sobre lo que implica ser mujer frente a un embarazo. Así mismo, se evidenció la exigencia a sus parejas como hombres proveedores. La legitimación de las dinámicas anteriores brinda la posibilidad de formar familias como base social, económica y política para las sociedades.

Consecutivamente, desde la perspectiva de género en los relatos de Guadalupe, Rosa y Aiko, se pudo leer que han vivenciado de forma directa o indirecta violencia sexual durante su infancia y adolescencia. En el caso de Guadalupe, su tío y primo han generado tocamientos hacía ella y su hermana por el hacinamiento en el que viven, situación similar a la de Rosa, en la que refiere haber sido abusada por un familiar en su pubertad, dejando afecciones emocionales. En este sentido, la OMS (2005 en Rodríguez et al., 2021), define la violencia sexual como cualquier acto, tentativa, comentarios, insinuaciones, tocamientos y agresiones genitales, de tipo sexual no deseado por una persona mediante coacción de otra persona, en una amplia gama de grados de uso de la fuerza física. La violencia sexual ocurre sin diferenciar el tipo de vínculo con la víctima, y se puede dar en espacios como el hogar o la escuela. Se cree

imprescindible rescatar la violencia sexual experimentada por nuestras participantes, para señalar el continuo de violencias que pueden vivenciar las mujeres desde la infancia y que el *sistema-mundo* perpetúa, aunque muchas de ellas estén invisibilizadas.

Por otra parte, nuestras participantes Rosa y Amira vivenciaron violencia en el noviazgo, ya que sus parejas sentimentales les prohibieron sostener comunicaciones con otros hombres, por lo que redujeron sus redes de apoyo. Ambas, coincidieron en haber suspendido las comunicaciones con sus amigos ante el temor de ser abandonadas por sus parejas y dejar de recibir contención emocional. Por lo que algunos estudios, refieren que las violencias que se pueden experimentarse en las relaciones de pareja adolescentes pueden no ser percibidas como tal y las restricciones, ofensas y maltrato, se puede confundir con interés o cuidado de la pareja. Aunado a que la cultura occidental, ha colocado el amor romántico en el centro de la construcción de identidades femeninas, en donde no sólo se vivencia como una experiencia sino como un ámbito determinante en la vida de las mujeres (Lagarde 2005 en Pérez y Fiol, 2013). Por lo que, es probable que las estructuras amatorias de nuestras participantes les hayan colocado en una posición de pasividad frente a las opresiones de sus parejas.

Exposición al entorno físico y social

Con respecto al eje exposición al entorno físico y social, se desarrollarán las categorías: el papel de la pareja, la familia y otras redes de apoyo. De la categoría el papel de la pareja, en el relato de nuestras participantes se encontró que todas esperaban recibir un acompañamiento de tipo emocional y económico por parte de sus parejas; incluida Aiko, quién mantuvo poco contacto con quién fue su pareja sexual. En este sentido Amira fue enfática en que su pareja fue irresponsable por no responsabilizarse económicamente de su gesta y haberse sentido molesta porque el proyecto de familia lo construyeron ambos y al final, él no estuvo debido a que su padre y suegra no permitieron que continuaran la relación de pareja. Así mismo destacan algunas situaciones conflictivas en los vínculos de pareja, principalmente en los relatos de Guadalupe y Rosa, quienes comentaron haber vivido infidelidades y haber entendido a su pareja como un sustituto de sus figuras paternas.

Con respecto a lo anterior se encuentran los *roles de género* normalizados en el *sistema-mundo*, Millet (2017) refiere que el *amor romántico* y la monogamia es el centro identitario de las construcciones femeninas; es el opio de las mujeres como la religión de las masas. En este sentido, se entiende que las mujeres son seres emocionales y los hombres terrenales, por lo que, las mujeres muestran una mayor predisposición a la búsqueda de uniones sentimentales estables y a los hombres desde el hedonismo sexual, a aspiraciones materiales y económicas. Por lo que, desde lo ideal la pareja sentimental representa una figura normalizada de la que se espera recibir amor, exclusividad y medios materiales para la

supervivencia (García, 2018). Así, se rescata del relato de Aiko, que las mujeres adolescentes necesitan aprender a ser más autónomas en los ámbitos sexuales y afectivos.

Con respecto a la categoría del papel de la familia es imprescindible referir que, en los casos de Amira y Aiko, sus padres representaron un apoyo de tipo económico y material; en el caso de Sofía, fue su madre quién le brindó este tipo de apoyo. Por otro lado, Guadalupe, Amira, Aiko, Sofía y Rosa refirieron que sus madres o abuelas representaron un tipo de apoyo moral, emocional y de cuidados, ya que ellas les brindaron acompañamiento en sus procesos de transformación corporal, así como en el inicio de sus maternidades. Por lo que las mujeres de la familia pueden representar una fuente de sabiduría con respecto al funcionamiento del cuerpo de las mujeres y los hijos. Por lo que algunos estudios como el de Campos et al. (2008), sugieren que algunos valores presentes en las familias latinoamericanas pueden brindar beneficios biopsicosociales frente a un embarazo adolescente. Ya que algunas dinámicas, como la socialización de conocimientos desde el conocimiento del cuerpo, el ejercicio de la maternidad, la cohesión familiar, el apoyo económico, etc. Son factores que juegan un papel importante en los procesos de percepción del apoyo social, la regulación del estrés, ansiedad y desarrollo de resiliencia en las adolescentes durante momentos de crisis. Así, los valores y dinámicas de algunas familias latinoamericanas, desde espacios *periféricos*, pueden ser referentes para la construcción de modelos de atención en otros lugares del mundo, donde las relaciones familiares no se viven de esta manera.

Simultáneamente, con respecto a la categoría: otras redes de apoyo. Guadalupe, Aiko, Sofía y Rosa refirieron no tener amigas, ni amigos, situación que durante sus embarazos limitaron la expresión de sus emociones. Así mismo, aunque Guadalupe y Sofía no contaban con una red de amistades, consideraron haber permeado ese ámbito con su red de apoyo familiar. A su vez, la única que refirió tener amigas, amigos y una red sólida de apoyo familiar fue Amira. Por lo que algunos estudios como el de Aranda y Moreno (2013), refieren que es imprescindible el vínculo entre el estado de salud con el hecho de contar con una red de apoyo social, más allá del contexto familiar. Ya que crear comunidad con personas que brinden apoyo social, posee un efecto amortiguador en la gestión de consecuencias frente a un acontecimiento estresante. Por lo que sería importante construir espacios de convivencia, que permitan la creación de redes en mujeres adolescentes gestantes.

Posición y estrato socioeconómico

Con respecto a la posición y estrato socioeconómico, en donde se analizan las categorías: condiciones socioeconómicas, atención sanitaria y distancias geográficas de los servicios gineco obstétricos. Podemos decir que, en la primera categoría referente a las condiciones socioeconómicas, todas las participantes

refirieron que el ámbito económico fue una dificultad frente a sus procesos de gesta. Sin embargo, de dichas condiciones resalta el relato de Guadalupe de Acaxochitlán, debido a la vulnerabilidad económica y social en la que habita. Ya que dificultosamente logró terminar sus estudios de primaria por no tener para pagar las cuotas escolares. Así mismo, habita en una casa sin acceso a los servicios de baño, drenaje, estufa de gas, etc., y está construida de cartón, lámina y plástico. Siendo un espacio de dos habitaciones donde habitan 5 personas. Por otro lado, del relato de Rosa se rescata la dificultad al acceso a condiciones básicas de sobrevivencia, debido a que su pareja sentimental quién provee el hogar, aporta semanalmente entre $100 y $200 pesos, dinero que obtiene de su trabajo como obrero en una empresa textil. Por lo que, los salarios de Zacualtipán de Ángeles pudiesen explicar la migración de los padres de Rosa a los Estados Unidos.

Por otro lado, con respecto de nuestras participantes de Tepehuacán de Guerrero, Sofía comentó que su mamá salía del municipio para trabajar debido a que en su lugar de origen las condiciones laborales y salariales son poco dignas. Así mismo, el municipio posee dificultades en su acceso a las comunicaciones, debido a que los caminos, que en su 90% son pendientes, se encuentran destruidos por una minera aledaña. Igualmente, las telecomunicaciones y el servicio de internet son complicados debido a que las montañas y el tipo de instalaciones, sólo permiten la posibilidad de comunicarse en algunos espacios del municipio. Por lo cual se considera que Tepehuacán de Guerrero es un municipio segregado del acceso a los servicios.

Por lo cual, algunos estudios como el de Stern (2004), muestran que el estado de salud en mujeres adolescentes que viven un embarazo, está íntimamente vinculado a los medios económicos y sociales para poder satisfacer necesidades básicas, como la alimentación, vivienda digna, acceso a la educación, comunicaciones y a los servicios de salud. En este sentido, se considera que aquellas familias que no poseen los medios para cubrir dichas necesidades básicas, viven en condición de pobreza. La falta de recursos económicos y materiales, en un *sistema-mundo-capitalista*, aumenta las probabilidades de experimentar vulnerabilidad, la cual no está determinada individualmente, sino por las articulaciones políticas, económicas y sociales.

Consecutivamente, con respecto a la categoría atención sanitaria y distancias de los servicios gineco obstétricos, es imprescindible recalcar que, aunque existen programas de atención a gestantes adolescentes e inclusive se poseen protocolos especializados de actuación; todas las participantes de esta investigación recibieron atención exclusivamente médica para sus ámbitos fisiológicos, excepto las participantes de Tepehuacán de Guerrero que recibieron el acompañamiento de sus madrinas. Todas las participantes consideraron la atención sanitaria recibida fue mala o regular, pues algunas de ellas, como en el caso de Rosa tenían que esperar por horas a ser atendidas por la saturación de consultas médicas. Así mismo, durante las historias se presentaron negligencias en la atención médica, por ejemplo, la pérdida de líquido amniótico de Aiko en Tepehuacán y la

colocación de dos DIU a Rosa en Zacualtipán. Igualmente, con respecto al trato ofrecido por los servicios de salud, Amira y Sofía refirieron que la atención gineco obstétrica durante sus procesos de parto fue poco empática y dolorosa, sobre todo cuando había supervisiones sobre la dilatación en sus cuellos del cérvix. Así mismo, destaca la imposición del implante subdérmico posterior al parto de Sofía, así como de Rosa posterior a la negligencia por la colocación de dos dispositivos intrauterinos, método antifecundativo que les ha generado efectos secundarios.

Con respecto a las experiencias relatadas por nuestras participantes y con base en el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP, 2022), se considera que vivieron violencia obstétrica. La cual, es un tipo de violencia que se ejerce desde profesionales de la salud hacía las mujeres embarazadas, en labor de parto y durante el puerperio. Y se caracteriza por qué las mujeres viven maltrato físico en las supervisiones médicas, procedimientos autoritarios, la imposición de algún método antifecundativo, negación sobre el acceso a una consulta o tratamiento, violaciones a la privacidad y confidencialidad, humillación, abuso verbal, así como la detención de las mujeres y sus hijos ante la imposibilidad de pagar los servicios médicos.

Simultáneamente, a ninguna de nuestras participantes se le ofreció desde los servicios de salud algún tipo de acompañamiento psicosocial, consejería o de atención psicológica durante sus procesos de embarazo. Situación que es conflictiva, ya que, durante el análisis de las implicaciones, el cuidado del ámbito emocional es predisponente o causal para vivir en bienestar un proceso de gesta. Así, aunque la psicología es considerada como una disciplina afín al área de la salud, es importante señalar que los sistemas sanitarios hegemónicos excluyen la posibilidad de acceder a la salud emocional. Ya que, quienes se encuentran en los servicios sanitarios sobre salud sexual y reproductiva, son médicos y enfermeras quienes no cuentan con los elementos de profesionalización suficiente para atender y priorizar la salud emocional de las adolescencias, así como de la población en general.

En este sentido Northroup (1999), refiere que los sistemas sanitarios hegemónicos, son simultáneamente *patriarcales* y exclusivamente *biomédicos*, pues solamente enfatizan en las explicaciones del cuerpo humano "como una zona de guerra", donde cualquier padecimiento o atención solicitada es entendida bajo la necesidad de intervenir el cuerpo agresivamente con el uso de indicaciones estrictas, fármacos o cirugías. Omitiendo y denigrando cualquier otro tipo de tratamiento, que no son ofrecidos por médicos y enfermeras. Por lo que el sistema sanitario hidalguense, que requiere atención integral puede denigrar otras profesiones vinculadas al campo de la salud, por considerar que no luchan por una valía demostrativa.

Por otro lado, con respecto a las distancias de los servicios gineco obstétricos especializados, es imprescindible referir que, por el hecho de ser adolescentes, nuestras participantes tuvieron que ser trasladadas a hospitales de segundo nivel para su proceso de parto. Por lo que, Guadalupe y Amira de Acaxochitlán fueron

asignadas al Hospital Regional de Tulancingo y al Hospital Regional de la Otomí-Tepehua, servicios que se encontraban aproximadamente a 45 min de sus hogares, y ambas no contaban con vehículo particular para su traslado. Por otro lado, nuestras participantes de Tepehuacán de Guerrero fueron trasladadas al municipio de Tlanchinol por alrededor de 2 horas y media de camino, sobre pendientes y terracerías. Así recordando la historia de Aiko, ella iba con pérdida de líquido amniótico, en trabajo de parto y prácticamente de pie en la parte trasera de una camioneta. En este sentido, las distancias de atención gineco obstétrica especializada asignadas a los municipios de Acaxochitlán y Tepehuacán de Guerrero, permiten reflexionar sobre la necesidad de incorporar en sus contextos, este tipo de servicios sanitarios. Principalmente al experimentar una sobredemanda por sus cifras de embarazo adolescente. Con la finalidad de erradicar algunas de las barreras en el acceso a la salud sexual y reproductiva, de adolescentes y mujeres.

En este sentido desde el MDSS de la OMS, Alfaro (2014), refiere que las funciones esenciales de los sistemas sanitarios, tienen que ver con la promoción de la salud, el fortalecimiento y regularización de las capacidades institucionales para el acceso equitativo a los servicios de salud, el desarrollo de recursos humanos y capacitación en salud pública, la garantía y mejoramiento de calidad de los servicios, la evaluación y vigilancia epidemiológica, el desarrollo de políticas y capacidad institucional de planificación y gestión, así como, incentivar la participación ciudadana. Por lo que, a partir de los cinco relatos de vida de las mujeres de esta investigación, y el uso del MDSS. Se identificaron algunos elementos que predisponen a experimentar un embarazo en la adolescencia, algunas de las complicaciones biopsicosociales, así como algunos elementos culturales, económicos, políticos y sanitarios, propios de sus contextos. Los cuales, como se refirió en el apartado metodológico no son generalizables, pero pueden dar cuenta de las realidades de otras adolescentes gestantes y de la situación del fenómeno del embarazo adolescente en los municipios de Acaxochitlán, Tepehuacán de Guerrero y Zacualtipán de Ángeles.

Simultáneamente, se cree que las discusiones generadas pueden contribuir al sistema sanitario con especificaciones que evidencien la magnitud del problema y los elementos que intervienen; con la finalidad de repensar la atención clínica, intervenciones, programas y políticas públicas encaminadas a atender el embarazo adolescente. Por lo que desde el punto de vista de quién investiga, es importante descentralizar los servicios de salud integrales y ampliarlos a los municipios pertenecientes a las periferias geopolíticas con mayor prevalencia en embarazo adolescente y muerte materna. Así mismo, se sugiere contribuir a la educación integral en sexualidad con la construcción de nuevas narrativas colocadas en las diferentes dependencias del estado con el objetivo de incorporar una perspectiva interseccional, de derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, perspectiva de género e interculturalidad. Finalmente, se creé necesaria la incorporación de profesionales especialistas en psicología de la salud

al sistema de salud, con el objetivo de generar procesos de acompañamiento en salud sexual y reproductiva efectivos.

REFERENCIAS

Alfaro, N. (2014). Los determinantes sociales de la salud y las funciones esenciales de la salud pública social. *SALUD JALISCO,* 1(1), 36-46. https://www.medigraphic.com/pdfs/saljalisco/sj-2014/sj141j.pdf

Aranda, C., y Moreno, M. P. (2013). Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social. *Revista de investigación en psicología*, 16(1), 233-245. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8176466

Avellaneda, A. C. O., y Torres, L. M. (2019). Adolescencia, sexualidad y reproducción: tres dimensiones fundamentales para la comprensión del fenómeno del embarazo adolescente. *Revista Palobra," palabra que obra"*, 19(2), 36-53. https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/2533

Backer C., Pistrang N. y Elliot R. (2002). Fundamentals of qualitative methods. En EEUU: John Wiley & Sons (Ed.), *Research Methods in Clinical Psychology: An Introduccion for Students and Practitioners*, (3°ed, vol.1, pp. 72-93). John Wiley & Sons, Ltd. https://acortar.link/RNxnTw

Bourbeau, L. (2015). Herida de abandono, en Sirio (Ed.), *La sanación de las 5 heridas*, (2° ed, vol.1, pp.16-18). Editorial SIRIO, S.A. https://acortar.link/okDUZ8

Campos, B., Schetter, C. D., Abdou, C. M., Hobel, C. J., Glynn, L. M., y Sandman, C. A. (2008). Familialism, social support, and stress: positive implications for pregnant Latinas. *Cultural diversity & ethnic minority psychology*, 14(2), 155–162. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18426288/

Castelán, R. y Olvera, J.D. (2015). Parte 1 Marco de Referencia: Derechos de la Infancia, en SEIINAC (ed.). Las infancias y sus derechos: *Ruta metodológica para la Promoción de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (1° ed., vol. 1, p.10). Editorial SEIINAC.

Castro S. y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez & Grosfoguel, R. (Ed.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (1° ed., vol.1, pp. 09-24). Siglo del Hombre Editores.

Consejo Estatal de Población del Estado de Hidalgo (COESPO). (2019*). Informe Ejecutivo del GEPEA 2019*. CONAPO.

Consejo Estatal de Población del Estado de Hidalgo (COESPO). (2022). *"INFORME EJECUTIVO DEL GEPEA HIDALGO, 2021"*. CONAPO.

Consejo Nacional de Población (CONAPO). (2018). *Tasa global de fecundidad y tasa de fecundidad adolescente*. CONAPO. https://acortar.link/IFVhY

Consejo Nacional de Población (CONAPO). (2019). *Informe Ejecutivo del GEPEA 2019*. CONAPO. https://acortar.link/PBSI5i

Enciclopedia de los Municipios de México (EMM). (23 de agosto de 2022). *ESTADO DE HIDALGO: TEPEHUACÁN DE GUERRERO* [sitio web]. https://n9.cl/3cgra

Figueroa M., Rivera K., Vinueza K., Yépez J. y Rebolledo, D. (2020). Percepción de las adolescentes frente al embarazo: revisión sistemática. *Archivos de medicina*, 20(1), 1-19. https://www.redalyc.org/jatsRepo/2738/273862538017/html/index.html

Flores K., Olaizola E., Díaz de León F., Collado M. E., Andrade L., Hernández A. y Higgins, B. (2018). *Violencia Sexual y Embarazo infantil en México: Un problema de Salud Pública y Derechos Humanos.* Ipas México. https://n9.cl/n74v0

Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad: La voluntad del saber, Tomo I*. Siglo XXI.

García Vázquez, O. (2018). *Entendiendo el amor. Explicaciones sociológicas de la sobrevaloración del Amor Romántico.* [Tesis de licenciatura, Universidad de Salamanca]. https://gredos.usal.es/handle/10366/139604

García, D. G., García, G. P., Tapiero, Y. T. y Ramos, D. M. (2012). Determinantes de los estilos de vida y su implicación en la salud de jóvenes universitarios. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 17(2),182-198. https://www.redalyc.org/pdf/3091/309126826012.pdf

Gómez, S. E. (2018). *Derechos sexuales y reproductivos en la escuela secundaria: Una propuesta para la prevención del embarazo adolescente*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de México]. https://tesiunam.dgb.unam.mx/F?func=find-b-0&local_base=TES01

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2019). "*Estadísticas a propósito del día del niño. Comunicado de prensa 201/19*. INEGI. https://acortar.link/lsvro4

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *"Principales resultados por localidad (ITER). Hidalgo"* [sitio web]. https://acortar.link/phQWIK

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). "*Panorama sociodemográfico de Hidalgo. Censo de Población y Vivienda 2020"* [sitio web]. https://n9.cl/gfcfn

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). "*Porcentaje de nacimientos registrados de madres adolescentes (menores de 20 años) por entidad federativa de residencia habitual de la madre, serie anual de 2010 a 2020*". [sitio web]. https://n9.cl/fdqch

Instituto Nacional de las Mujeres. (2015). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en la Adolescencia (ENAPEA*). CONAPO. https://enapea.segob.gob.mx/

Instituto Nacional de Salud Pública (INSP). (20 de octubre del 2022). "*La violencia obstétrica contra la mujer*¨ [sitio web]. https://acortar.link/6MKmre

Izquierdo, A. (2016). *Arthur Schopenhauer: Ensayo sobre las visiones de los fantasmas*. Editorial Valdemar. http://www.valdemar.com/product_info.php?products_id=188

Kornblit, A. L. (2004). *Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.

Krippendorff, K. (1997). Principales metáforas de la comunicación y algunas reflexiones constructivistas acerca de su utilización. In M. Pakman (Ed.), *Construcciones de la experiencia humana II* (1 ed°, vol.1, pp.107-146). Barcelona, Spain: Gedisa Editorial. Retrieved. https://n9.cl/zmt9o

Madrid J., Gentile A., Cevallos P. L. y Hernández A. L. (2019). Embarazos y maternidad adolescente desde una perspectiva cualitativa en ciencias sociales. *Adolescere*, 2(1), 39-47. https://n9.cl/7iwl7

Marmot M., Friel S., Bell R., AJ Houweling T. y Taylor S. (2009). *Subsanar las desigualdades en una generación: Alcanzar la equidad sanitaria actuando sobre los determinantes sociales de la salud*. OMS [sitio web]. https://apps.who.int/iris/handle/10665/69830

Mendoza, E. M., López, M. F. H., Clavero, C. I. G. S., Carcaño, F. J., Ascencio, R. L., y Mori, E. S. (2016). *Situación de las Salud Sexual y Reproductiva. República Mexicana*. Editorial Muñoz & Proyecto. www.cedes.org

Millett, K. (2017). *Política sexual*. Ediciones Cátedra. https://n9.cl/p068

Northroup, C. (1999). El mito patriarcal y el sistema adictivo. En Urano (Eds.), *Cuerpo de mujer, sabiduría de mujer: una guía para la salud física y emocional* (1° ed, vol. 1, pp. 39-62). Urano.

Northroup, C. (1999). Nuestra fertilidad. En Urano (Eds.), *Cuerpo de mujer, sabiduría de mujer: una guía para la salud física y emocional* (1° ed., vol. 1, pp. 428- 493). Urano.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (03 de abril de 2020). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo. Departamento de Salud Reproductiva e Investigaciones Conexas* [Sitio web]. https://www.who.int/es/publications/i/item/978924151288

Organización Mundial de la Salud (OMS). (04 de abril de 2020). *Género y Salud* [Sitio web]. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender

Organización Mundial de la Salud (OMS). (10 de abril del 2020). *El embarazo en la adolescencia* [Sitio web]. https://acortar.link/IiVU3

Rodríguez, Y., Martínez, R., Alonso, P. y Carrera, M. V. (2021). Análisis de la campaña #PrimAcoso: un continuo de violencias sexuales. *Convergencias*, 28

(0), 1-26. https://www.redalyc.org/journal/105/10565827002/10565827002.pdf

Pérez, V. F., y Fiol, E. B. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 105-122. https://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf

Piña, J., y Rivera, B. (2006). Psicología de la salud: algunas reflexiones críticas sobre su qué y su para qué. *Universitas Psychologica*, 5(3), 669-679. https://www.redalyc.org/pdf/647/64750319.pdf

Pinzón, M. A. V., Moñetón, M. J. B., Vergara, A. R. T., Alarcón, L. L., y Alvarado, I. U. (2012). Sexualidad en jóvenes: Un análisis desde el modelo ecológico. *Tesis Psicológica*, 7(2), 74-89. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139026418007

Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A., y Oblitas, L. (2010). Emociones negativas y salud. *Universidad Femenina del Sagrado Corazón*, 18(1), 33-57. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134213131007

Posada, L. (2015). El "género", Foucault y algunas tensiones feministas. *Estudios de Filosofía*, (52), 29-43. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=379846135003

Sosa, I. A. (2021). Embarazo y sexualidad adolescente en México: una lectura desde el pánico moral y sexual. *Debate Feminista*, 31(61), 92-112. https://n9.cl/2u1nm

Stern, C. (2004). El embarazo en la adolescencia como problema público: una visión crítica. *Salud Pública de México*, 39(2), 137-143. https://saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/5990

Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). Introducción ir hacia la gente. En Paidós Ibérica, S. A (Eds.). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados.* (2° ed., vol.1, pp.15-30). Editorial Paidós. https://n9.cl/4f8sk

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista* 52(1), 1-17. https://n9.cl/er7c3

Zhizhko, E. A. (2016). QUINTO MITO: No se puede confiar en los resultados de una investigación cualitativa. En Grupo Editorial Orfila Valentini, S.A. de C.V. (Eds.), *Investigación cualitativa: desenmascarando los mitos* (1°ed, vol.1, pp. 13-27). Orfila.

Este trabajo está sujeto a una licencia internacional Creative Commons Attribution 4.0

SIGNIFICACIONES DEL PROCESO SUICIDA: UN ABORDAJE CRÍTICO DESDE LA SUICIDOLOGÍA

* * *

SIGNIFICANCES OF THE SUICIDAL PROCESS: A CRITICAL APPROACH FROM SUICIDOLOGY

Eliot de Jesús Ramos Cruz[1] y Dayana Luna Reyes[2]

Sección: Artículos
Recibido: 26/10/2022
Aceptado: 02/12/2022
Publicado: 31/12/2022

Resumen

El presente estudio aborda uno de los temas más trascendentales de la humanidad: el suicidio. Un fenómeno pluridimensional que cada año se incrementa de forma descomunal en el tejido social. Específicamente se analiza la categoría del intento suicida desde la disciplina de la suicidología. El planteamiento de este estudio radica principalmente en develar la articulación del suicidio, eliminando estigmas y prejuicios que están alrededor para hacerlo más visible al mundo a fin de tener una comprensión conceptual concisa, dinámica y creativa, que permita esclarecer el fenómeno a partir de la fuente empírica interpretativa de un experto en la materia. El propósito central radica en elucidar el proceso del suicidio desde la experiencia y perspectiva profesional de un suicidólogo identificando aspectos preventivos que generen estrategias de atención en personas que intentan o intentaron suicidarse. El estudio se rige bajo el enfoque cualitativo. Se realizó una entrevista semiestructurada a un experto en suicidología. Se presentan los resultados de forma narrativa. Los principales hallazgos encontrados aluden a que el suicidio es un

[1]Estudiante de Maestría en Psicología de la Salud en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo electrónico: eliot.ram95@gmail.com https://orcid.org/0000-0001-5464-6745

[2]Profesora investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo electrónico: dayana_luna4059@uaeh.edu.mx https://orcid.org/0000-0002-0498-3820

método de resolución para aliviar un dolor emocional, ante lo cual la suicidología analiza la reproducción de concepciones suicidas y su construcción desde diversos contextos proponiendo la prevención del suicidio desde la transdisciplinariedad.

Palabras Clave: suicidio, intento suicida, dolor emocional, pluridimensional, transdisciplinariedad.

Abstract

This study addresses one of the most important issues of humanity: suicide. A multidimensional phenomenon that each year increases enormously in the social fabric. Specifically, the category of suicide attempt is analyzed from the discipline of suicidology. The approach of this study lies mainly in revealing the articulation of suicide, eliminating stigmas and prejudices that are around to make it more visible to the world in order to have a concise, dynamic and creative conceptual understanding, which allows clarifying the phenomenon from the source. Empirical interpretation of an expert in the field. The central purpose is to elucidate the suicide process from the experience and professional perspective of a suicide doctor, identifying preventive aspects that generate care strategies for people who attempt or attempted suicide. The study is governed by the qualitative approach. A semi-structured interview was conducted with an expert in suicidology. The results are presented narratively. The main findings found allude to the fact that suicide is a resolution method to alleviate emotional pain, before which suicidology analyzes the reproduction of suicidal conceptions and its construction from various contexts, proposing suicide prevention from transdisciplinarity.

Key words: suicide, suicide attempt, emotional pain, pluridimensional, transdisciplinarity.

Introducción

Cotidianamente, el tema del suicidio está inmerso en la humanidad y aunque las personas pueden brindar un significado, la realidad es que todavía queda muy complicado acercarse a una comprensión real del tema, por las múltiples definiciones y posturas que se dan en torno a él. De hecho, cuando se escribe o se discute sobre suicidio, se debe hacer con gran erudición y perspicacia, debido al gran azoro que provoca en el tejido social. Precisamente, uno de los retos de la investigación en materia de suicidio, es justamente no repetir la manera en cómo hasta ahora se ha abordado el tema, no por estar en contra de lo aportado por la ciencia, sino por la forma en cómo pretendemos develarlo.

En ese sentido, no se trata de buscar lo absoluto del tema, sino de brindar una visión crítica del fenómeno mediante la contextualización de este y el análisis relevante y profundo en torno a la interrelación de factores y mecanismos que construyen el suicidio. Es decir, obtener del fenómeno una comprensión analítica de las reproducciones suicidas a través de la interpretación de la suicidología; esto permite aprehender la información y trazar un nuevo conocimiento.

De igual manera, es importante ahondar sobre los apartados que se plantean en el texto. En primer lugar, se encuentra la base epistemológica y teórica del objeto de estudio que se analiza. Se describe el planteamiento del problema y mediante la ayuda de datos epidemiológicos se contextualiza de forma concisa al fenómeno. También, se brinda una revisión de la literatura desde conceptualizaciones básicas, hasta teorías evidentes y complejas que abonan mayor sustento al estudio. Es importante señalar que con pericia se explaya el abordaje de la suicidología, debido a que es la visión desde la que se analiza el fenómeno.

En el segundo apartado, se presenta el dispositivo metodológico utilizado para la realización del estudio. Se describe el objetivo y la pregunta de investigación, así como el enfoque metodológico, en el cual se argumenta el por qué se eligió. También se describe el instrumento y la técnica utilizada para la realización del trabajo de campo (entrevista), para terminar con el procedimiento y la sistematización de datos que posteriormente son analizados.

En el tercer apartado, se muestran los resultados obtenidos, presentados y descritos por ejes y categorías preestablecidas, intercalando aspectos relevantes de la experiencia profesional del suicidólogo de forma narrativa; esto permite mayor acercamiento con la realidad del suicidólogo y del objeto de estudio. Finalmente, se presentan las discusiones finales contrastando la teoría y resultados del fenómeno que se estudió, a través de una línea crítica que permite elaborar una valoración de este.

Así bien, la investigación centra su ímpetu en persuadir al lector sobre la importancia de conocer y estudiar el suicidio y la categoría de los intentos suicidas desde la disciplina de la suicidología, que entre otras cosas, privilegia el contexto y los factores en los que está inmersa la persona suicida.

Planteamiento del problema

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) en el mundo cada año se suicidan cerca de 703,000 personas, una de cada 100 muertes es por suicidio; además, una persona se suicida cada 40 segundos. Durante el año 2019, el suicidio fue la cuarta causa de muerte en personas de 15 a 29 años. Por consecuencia, las muertes por suicidio en hombres superan considerablemente a las de las mujeres (12.6 por 100,000 hombres frente a 5.4 por 100,000 mujeres) (OMS, 2021).

En el continente americano, de acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2022) en el año 2019 fallecieron 97,339 personas por suicidio y relativamente se estima que 20 veces ese número pueda haber realizado intentos de suicidio. También entre el año 2000 y 2019, el suicidio aumentó un 17% aproximadamente. De igual manera la OPS (2022) refirió que por cada 100,000 habitantes se suicidan 14.16 hombres y 8.98 mujeres: además, la región de Norteamérica presenta los niveles más altos de suicidio.

En nuestro país, el suicidio se ha incrementado en los últimos 21 años de forma descomunal, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el año 2000 hubo 3,475 suicidios mientras que en el año 2021 la cifra ascendió a 8,447 lo que representa una tasa de suicidio de 6.5 por cada 100,000 habitantes; superior a la registrada en 2020 de 6.2. Los hombres tienen una tasa de 10.9 suicidios por cada 100,000 habitantes, mientras que las mujeres de 2.4 suicidios por cada 100,000 habitantes. La población de 15 a 29 años es el grupo de mayor riesgo, por cada 100,000 habitantes ocurren 16.2 suicidios. El método más usado para consumar un suicidio es el ahorcamiento (89.5%). Seguido de los disparos de arma (4%) y el envenenamiento (3%). Las entidades que presentan mayor porcentaje de fallecimientos por suicidio por cada 100,000 habitantes son Chihuahua (26.4), Yucatán (23.5) y Campeche (18.8). (INEGI, 2022).

Ante la epidemiología expuesta, es urgente atender esta problemática que no sólo afecta a quien lo comete, sino a la sociedad en general. Por ejemplo, las familias de personas suicidas quedan etiquetadas como personas que tienen problemas mentales y más aún, tienden a ser rechazadas o juzgadas por la sociedad; sin mencionar el dolor que provoca la pérdida de un familiar (Quintanar, 2007; OMS, 2021). Las comunidades e instituciones de salud también quedan expuestas porque demuestran que los sistemas de salud no brindan atención o no pueden brindarla cuando se requiere. Y en las comunidades las medidas de prevención son escasas, limitadas o simplemente no existen (OPS, 2022). Szasz (2002) plantea que se debe estudiar el suicidio porque es un fenómeno que está inmerso en la sociedad y pretende (entre otras cosas) dar una señal de alerta en la población; también se debe estudiar por el estigma que existe hacia las personas que tienen ideas suicidas y la falta de información verás en los diversos contextos. Importante mencionar que, aunque existen modelos de prevención contra el suicidio, en realidad no son suficientes para atender dicha problemática y más, para cuidar la salud mental.

La OMS (2021) menciona algunas razones por las cuales no ha disminuido de forma significativa el suicidio, las cuales son: falta de sensibilidad por parte de la

sociedad con respecto a este problema, puesto que minimizan e inhiben la importancia de la salud mental. La segunda reside en la estigmatización que se crea en torno a la salud mental, esto disuade la ayuda con especialistas y, por lo tanto, no reciben el tratamiento que necesitan. La tercera alude a que sólo 38 países tienen una estrategia para prevenir el suicidio y abordarlo como un problema de salud pública.

Otro aspecto importante es la falta de empoderamiento de los profesionales de la salud mental. De acuerdo con la OMS (2022a) los países que más psicólogos tienen laborando en sus sectores de salud mental por cada 100,000 habitantes son: Argentina (226.2), Costa Rica (142), Países Bajos (123.5), Finlandia (109,5) y Australia (103). En América, después de Argentina y Costa Rica, Canadá, Cuba y Estados Unidos de América, son los países con mayor número de psicólogos en su sector de salud mental; México ocupa el lugar 35 con apenas 3.5 psicólogos.

Siguiendo esta idea, de acuerdo con la secretaria de Salud (Ssa, 2021) en el país hay aproximadamente 307,592 psicólogos que ejercen su profesión, 69.7% son mujeres y 30.3% hombres; además, sólo 2 de cada 10 personas con problemas de salud mental, buscan ayuda especializada en un lapso de 4 a 12 años a partir de la aparición de síntomas. Dicha información pone en manifiesto que existen profesionales de la salud mental, pero no existe una política de salud, en donde la salud mental sea prioridad.

Con estas pautas, se concibe al suicidio como una problemática internacional de salud pública, de carácter multicausal y pluridimensional, que requiere de la urgencia de un paradigma que aborde al fenómeno de manera *holística*, como la suicidología. Además de la voz de expertos en la materia que permitan entrelazar una línea teórica-metodológica en torno a la intervención del proceso del suicidio y a sus líneas de acción.

Develar la articulación del suicidio (específicamente los intentos de suicidio) es primordial para el estudio de la humanidad, porque de acuerdo con la OMS (2021) un intento de suicidio no consumado, es el principal factor de riesgo para que una persona se suicide. Siguiendo este razonamiento, la manifestación de los intentos de suicidio se ha convertido en un foco de atención para la sociedad, debido a que en ellos se pueden analizar causas y mecanismos utilizados para realizar el acto, dando como resultado nuevas líneas de acción y prevención para atender a personas que estén a punto de suicidarse, además de la comprensión más empática sobre el tema. Esta perspectiva, da paso a un nuevo campo disciplinar: la suicidología. Ciencia interdisciplinar encargada del estudio científico del suicidio, que acuña la interrelación de factores y aspectos relacionados con el comportamiento suicida (Chávez-Hernández & Leenaars, 2010).

La suicidología a nivel mundial todavía no se establece como ciencia imprescindible en el área de la salud mental, independientemente de las instituciones internacionales y nacionales que se encargan de prevenir y tratar el suicidio como la Organización Mundial de la Salud o la Asociación Internacional para la Prevención del Suicidio, la Red Mundial de Suicidólogos (fundada en el 2005) a

través de su presencia en 65 países busca brindar capacitación a profesionales de la salud mental sobre el tema del suicidio y su prevención para que puedan atender la problemática localmente. Actualmente la red cuenta con más de 700 suicidólogos en todo el mundo. En México, la Asociación Mexicana de Suicidología y el Instituto Hispanoamericano de Suicidología Dr. Alejandro Águila y Asociados A.C. son las principales instituciones que se encargan de abordar el fenómeno. De igual manera, estas instituciones son quienes ofertan la capacitación y formación de suicidólogos; las universidades públicas no ofrecen esta formación.

Por tal motivo, el presente estudio se centra en elucidar el fenómeno del suicidio desde la voz de la suicidología, para erradicar estigmas y prevenirlo. En donde el discurso de un experto en la materia deconstruye el fenómeno y lo hace visible al mundo. La principal característica del estudio radica en el abordaje desde la mirada del enfoque cualitativo, la utilización de un marco referencial interpretativo basado en la suicidología y un método narrativo que permiten explorar de forma crítica el fenómeno; esto concede una nueva visión del suicidio, puesto que su abordaje es de forma holística-analítica, esclareciendo algunas deficiencias del conocimiento con respecto al suicidio y a la suicidología, entre las que se encuentran: el desconocimiento del proceso de gestación del intento suicida de forma inductiva, la actividad mínima de investigación centrada en el significado del fenómeno, la discusión nula del comportamiento suicida desde una interpretación suicidológica y la ausencia del suicidólogo como experto en la materia. También, es de gran impacto para las instituciones y profesionales dedicados al estudio del suicidio porque se brindan las pautas de intervención y prevención desde la experiencia y desde la concepción de la suicidología. En última instancia, la investigación pretende realizar aportes sobre la prevención del suicidio en espacios que no atienden el suicidio, pero que están en contacto con él, como lo son las instituciones educativas, los espacios recreativos y culturales, y la sociedad en general.

Aproximación conceptual a la suicidología

Existe un cuestionamiento en torno a la manera en que se estudia el suicidio en la actualidad, el alto índice de muertes a causa del suicidio ha abierto la puerta al replanteamiento sobre cómo abordar este hecho. Si bien, muchas son las disciplinas que lo estudian, quien lo observa, estudia y analiza de manera holística, es la suicidología. Ciencia que tiene sus orígenes de forma oficial con el sociólogo francés Émilie Durkheim y su obra *El suicidio. Un estudio de sociología* en el año de 1897 donde plantea que dicho fenómeno se gesta en condiciones psicopatológicas y sociales. Posteriormente, se puede ver consolidada en Estados Unidos de América en el año 1985 con el psicólogo Edwin Shneidman y su obra *Definición del suicidio*, donde acuña el término suicidología y devela una nueva concepción del suicidio desde la visión psicológica. Además, es considerado el padre de la suicidología contemporánea.

La idea de crear una ciencia específica para estudiar el suicidio, surge de la necesidad de mostrar una nueva conciencia del fenómeno que abandone el hábito de atender el suicidio desde un paradigma clínico, y más bien, dé paso a un paradigma complejo, con metodología rigurosa que incluya un campo interdisciplinario donde la psicología sea la base para estudiar todas las variables y factores que están alrededor del suicidio (Leenaars, 2010). Aunado a esto, los objetivos planteados por la suicidología radican en sensibilizar a profesionales de la salud mental para trabajar en este fenómeno y demostrar por qué es importante investigarlo. También, brindar un panorama distinto del suicidio desde la concepción interdisciplinaria.

Se puede definir la suicidología como "la ciencia de los comportamientos, los pensamientos y los sentimientos autodestructivos" (Shneidman, 1996, como se cita en Chávez-Hernández & Leenaars, 2010, p. 357). La tesis principal de Shneidman postula que no todas las personas suicidas son psicóticos y, no todos los psicóticos son personas suicidas. También que el estudio del suicidio debe centrarse en las tentativas de suicidio, las planeaciones y los rastros que se dejan y no sólo en los suicidios consumados (Chávez-Hernández & Leenaars, 2010).

Entonces, se puede afirmar que esta ciencia pretende abordar los aspectos que estén inmersos en las ideas, comportamientos y sentimientos suicidas a través de un paradigma holístico e interdisciplinario para prevenirlo y tratarlo; en última instancia, la suicidología pretende armar el rompecabezas de la autodestrucción humana.

Perspectivas de la terminología suicida

Siendo el suicidio el objeto de estudio del presente trabajo, es importante acotar algunas definiciones a fin de consolidar una conceptualización que permita un entendimiento más conciso.

Desde la reflexión profesional y profunda, una de las definiciones mejor construidas sobre el tema en cuestión, es la emitida por Durkheim (2012) quién define suicidio como "todo caso de muerte que resulte, directa o indirectamente, de un acto, positivo o negativo, realizado por la víctima misma, a sabiendas del resultado" (p.14). Esta enunciación resulta operante, debido a que refiere dos vicisitudes: la primera oscila en mostrar un escenario (sociedad) donde una persona puede morir como consecuencia propia o como consecuencia de una serie de perturbaciones por alguien o por algo. La segunda manifiesta que el acto puede ser positivo o negativo dependiendo del fin (motivo) que orilló a realizarlo. Entiéndase positivo o negativo como las causas y condiciones que se tornaron para decidir ejercer el suicidio, con base al nivel de perturbación que se creó en la persona.

También, se puede definir el suicidio como "el acto consciente de autoaniquilación, que se entiende como un malestar pluridimensional en un individuo que percibe este acto como la mejor solución" (Shneidman, 1985, como se cita en Chávez-Hernandez & Leenaars, 2010, p. 358). Al instaurar la palabra

aniquilación, se infiere que la persona se destruye o se deteriora completamente por diversos mecanismos, motivos o factores.

Una enunciación más del suicidio, es la estipulada por Quintanar (2007) quién lo designa como la acción que hacen las personas para quitarse la vida de forma voluntaria. Para fines del estudio, el suicidio se define como la causa de muerte que resulta de un acto de autoaniquilación realizado por la víctima misma con el fin de sanar un malestar. Asimismo, existen diversos conceptos presentes alrededor del suicidio, sin embargo, para no generar confusión, se describen los términos que a nuestra consideración son indispensables para entender de manera clara el suicidio.

Dentro de la cotidianidad, uno de los conceptos que surgen de forma espontánea en las conversaciones es *la desesperanza.* Su definición suele ser compleja, pero es primordial entenderla en el estudio del suicidio. Kierkegaard (2008) consideraba que la desesperanza era una enfermedad mortal que afectaba directamente a la persona debido a que no conocían su espiritualidad; además, un acontecimiento terrible mermaba sus anhelos de vivir. También se remite a sentimientos y percepciones negativas sobre uno mismo, el mundo y el futuro; esto impacta directamente en las ideas suicidas (García-Alandete et al., 2018). De forma contemporánea, la aproximación conceptual más entendible para el ser humano en torno a la desesperanza es la de Frankl (2015) que en una narración personal sobre su vida en el holocausto, manifestó que la desesperanza es una opción de sufrimiento derivada de no encontrar solución a la adversidad. De tal manera que la desesperanza es trazada como el estado o actitud emocional que alimenta la idea de no tener expectativas positivas futuras en la vida derivado de adversidades negativas que se han experimentado, esto lleva a perder el sentido de vivir.

Por otra parte, la *ideación suicida* considera como fin la muerte. Hernández (2017) afirma que es un constructo cognoscitivo vinculado con la posibilidad de suicidarse. Quintanar (2007) subraya que en la ideación suicida el afrontamiento de los conflictos es a través de la muerte. Por eso, se puede inferir que la ideación suicida es el génesis del suicidio, debido a que por primera vez se plantea la posibilidad de atentar contra la vida. También, Quintanar (2007) subraya que la amenaza suicida es una manera de expresar con palabras o hechos autodestructivos el deseo de quitarse la vida.

La *conducta suicida*, que no es sinónimo de *comportamiento suicida*, alude a la secuencialidad intencional de diversas acciones que tiene como fin autodañarse (Cañón & Carmona, 2018). Importante especificar que la conducta suicida corresponde a un síntoma de malestar por la vida, entonces, estas conductas pueden ser de moderadas a severas. En esa retórica, éste trabajo plantea un concepto fundamental denominado *comportamiento suicida*. Se define como acciones que realizan las personas para morir (MedlinePlus, s.f.). También se entiende "como un proceso que se presenta de forma gradual y que puede manifestarse de diversas formas entre las que se encuentran el deseo o la manifestación de morir" (Andrade, 2012. p. 696). Sin embargo, pretendemos plantear el término comportamiento suicida por la amplia gama de causas, factores,

aspectos y dimensiones que están presentes durante el proceso suicida. Por consiguiente, se define como el proceso autodestructivo que las personas realizan con el fin de quitarse la vida. Entonces, para diferenciar: en la conducta suicida el fin es provocar un daño, en el comportamiento suicida el fin es morir.

Finalmente, uno de los conceptos innovados por la suicidología es el *dolor emocional,* entendido como el estado emocional perturbador e intolerable de las personas que se caracteriza por la experiencia propia de emociones negativas (Ordóñez-Carrasco et al., 2022). Es importante clarificar que las emociones negativas hacen referencia a las reacciones psicológicas, fisiológicas y conductuales que generan una experiencia desagradable en las personas (Piqueras et al., 2010). Continuando con el término de dolor emocional, Leenaars (2010) menciona que es el resultado de una perturbación en la *psique* (mente humana), causado por la angustia, el miedo, la ansiedad o las emociones negativas en exceso. Entonces, se puede definir que el dolor emocional es una perturbación mental causada por experiencias emocionales negativas que afectan directamente la vida de las personas y su funcionalidad. En ese sentido, es importante acotar que el dolor emocional puede desencadenar somatizaciones en el cuerpo como: cefalea, dolor abdominal, dolor lumbar, por mencionar (Piqueras et al., 2010).

Categorías del suicidio

Durkheim (2012) establece 4 tipos de suicidios con base en la integración y regulación en la sociedad. Dentro de la primera categoría se encuentra el suicidio egoísta y altruista, posteriormente en la segunda categoría está el suicido anómico y fatalista.

El *suicidio egoísta* alude a las diversas perturbaciones que el individuo recibe de la sociedad, por tal motivo, en su enojo, ira o rencor hacia ella y ante su incapacidad de tener una integración con ella, decide suicidarse, sin tratar de buscar alguna habilidad para socializar. En cambio, en el *suicidio altruista*, la identificación con la sociedad es primordial para llevar a cabo este tipo de suicido. Quienes practican este suicidio se caracterizan por sentirse altamente integrados e identificados con su comunidad a tal grado que, si es necesario dar la vida por ella, lo hacen.

En contra parte, el *suicidio anómico* resulta de alguna actividad alterada por parte de la sociedad para con el individuo, sufriendo una alteración a su cotidianidad. Para clarificar, radica en las personas que transitan por un estado de crisis como consecuencia de un hecho que alteró su vida y que, en la incapacidad de buscar una alternativa al hecho, optan por suicidarse. El *suicidio fatalista* se presenta específicamente cuando las normas de la sociedad que someten a las personas son tan crueles que buscan abandonar dichas normas. De algún modo sucede cuando las personas saben que su situación en el lugar que radican no puede cambiar.

Etapas del suicidio

Especificar el proceso de un fenómeno, es importante para analizar cómo se gestó. Diversos autores han coincidido en que el suicidio tiene etapas por las que transita la persona que lleva a cabo el acto. Estas etapas de acuerdo con Pérez (1999) son: ideación suicida, planeación suicida, intento suicida y suicidio consumado.

En la *ideación suicida* ocurren pensamientos con deseabilidad de quitarse la vida. De acuerdo con Pérez (1999) estos pensamientos suelen presentarse teniendo en mente un método específico para morir (como el ahorcamiento o el disparo con arma de fuego), no teniendo algún método específico y teniendo una planificación para morir (la secuencialidad de actos para morir). Como se mencionó en líneas anteriores, en esta primera etapa se gesta el suicidio y se comienza a enaltecer la premisa: la muerte como única solución. Durante la *planeación suicida*, la persona ha desarrollado la sintomatología de morir, por tal motivo toma la decisión de quitarse la vida y planifica una metodología (lugar, instrumentos, hora) para realizar el acto. El *intento suicida*, es la etapa más crítica, de acuerdo con Hernández (2017) la persona tiene la intención de autodestruirse y, aunque esta intención puede ser ambivalente, la persona atentará contra su vida. En esta etapa, no siempre se consuma el suicidio, pero se provoca un daño que puede ser severo o no. Finalmente, se denomina *suicido consumado*, al acto deliberado que realizó una persona y tuvo como consecuencia la muerte.

Una mirada al riesgo de suicidarse

Independientemente de la particularidad del suicidio, existen diversas causas y factores que influyen para suicidarse. Esto da pauta a poder puntualizar de forma concreta causas y factores que se han estudiado ampliamente por diversos autores. Para fines prácticos, se agrupan en dimensiones.

Dimensión biológica de riesgo

Entendida como una parte orgánica afectada. Así bien, Hernández (2017) refiere que en las personas suicidas, agresivas e impulsivas se ven anomalías en la función serotoninérgica. El neurotransmisor de la serotonina brinda sensaciones de placer, bienestar, satisfacción (entre otras). Entonces, al tener una falla en sus funciones, se inhiben las sensaciones antes mencionadas provocando alteraciones en el organismo (Gould et al., 2003). También, la corteza prefrontal es la encargada de regular las emociones y los impulsos, en personas suicidas se ha detectado que suelen tener lesiones lo que ocasiona una alteración en la psique (Gould et al., 2003).

Dimensión psicológica de riesgo

Se manifiesta en el desequilibrio de las funciones psicológicas y comportamentales. Está dimensión desde la perspectiva de la suicidología es donde se encuentran los principales focos de riesgo para que una persona se suicide (Leenaars, 2010). La OMS (2021) refiere que los traumas y conflictos emocionales, los problemas de adicciones, la incapacidad de afrontar las tensiones de la vida y los trastornos mentales son las principales causas que influyen en el suicidio. De acuerdo con MedlinePlus (s.f.) los principales trastornos mentales que suelen ser causa de suicidio son: depresión, esquizofrenia, ansiedad, bipolaridad, trastorno de estrés postraumático y trastorno límite de la personalidad. En este razonamiento, un diagnóstico psicopatológico aumenta las probabilidades de cometer un suicidio. También, refiere que los aspectos cognitivos y los rasgos de la personalidad son factores de riesgo, debido a las habilidades cognitivas y sociales que las personas tienen para afrontar sus conflictos; además, las personas con rasgos agresivos, compulsivos, ansiosos y melancólicos tienden más a conductas suicidas (Quintanar, 2007; Hernández, 2017).

Dimensión socio-personal de riesgo

Catalogada particularmente por la afectación en las relaciones personales de los individuos. El principal factor de riesgo es un intento previo de suicidio, debido a que el malestar sigue latente en el suicida, sólo se atenuó por alguna causa (OMS, 2021). Ahora bien, otro factor importante es la preferencia sexual que, aunque en el mundo contemporáneo cada vez es más comprendido, todavía existe un cierto prejuicio en algunas partes de la sociedad, por ejemplo, la familia (Hernández, 2017). Continuando con la explicación, la familia es el aliciente para mantener bienestar en las personas, sin embargo, cuando la dinámica se complica y ocurre una disfunción en la relación como: violencia intrafamiliar o divorcio, las probabilidades de desarrollar una conducta suicida aumentan; además, si existen antecedentes de diagnósticos psiquiátricos o intentos previos de suicido por alguno de los familiares, de igual manera puede aumentar las probabilidades de desarrollar una conducta suicida (Andrade, 2012). Finalmente, la ausencia de un sentido o motivo de vivir juega un papel muy importante para la existencia de las personas. Las situaciones estresantes, la baja autovalía, la incapacidad de afrontar adversidades, los acontecimientos negativos de la vida, las situaciones de pérdida, cambio o ruptura y la dinámica de arraigo para con la sociedad, también son factores de riesgo (Quintanar, 2007; Andrade, 2012).

Dimensiones socioambientales de riesgo

Caracterizada por factores externos de la personalidad que influyen directamente en el desarrollo cotidiano de la sociedad y que pueden provocar un desencadenamiento del suicidio. El contexto juega un papel único en el desarrollo de habilidades de afrontamiento. Los conflictos en las instituciones educativas

como: bajo rendimiento, deserción y acoso escolar se relacionan con conductas suicidas. La dificultad para el desarrollo de destrezas sociales, la poca o nula pertenencia a grupos, el acceso a conductas de riesgo como consumo de alcohol, drogas, adicciones y sexo, indican ser factores importantes dentro del suicidio. Aunado a esto, el nivel socioeconómico, los estereotipos y estigmas y el acceso a servicios básicos que las personas consideren primordiales en su vida, son también indicadores de riesgo (Andrade, 2012; Hernández, 2017).

Finalmente, la OMS (2021) mencionó que los principales métodos para suicidarse son: el ahorcamiento, la autointoxicación con plaguicidas, el disparo de bala y el envenenamiento. Esto confirma que las personas suicidas utilizan instrumentos que están al acceso de la población y que en ocasiones no representan un costo excesivo. Por lo cual, se debe poner énfasis en esta situación e implementar herramientas y medidas preventivas en todos los contextos e instituciones sociales, desde la familia, escuela y amigos, hasta los espacios recreativos y de consumo.

Prevención del suicidio

La literatura científica en materia de suicidio en reiteradas ocasiones apunta a que es un acto prevenible. Sin embargo, como se mencionó, es un fenómeno que ha ido en aumento. La OMS (2021) propone un enfoque denominado *Vive la vida* que consiste en "crear esperanzas a través de la acción", estas acciones son las siguientes premisas: limitar el acceso a los medios e instrumentos de suicidio, como las armas de fuego, pesticidas y fármacos muy peligrosos. Formar a los medios de comunicación masiva para que difundan de forma responsable información sobre el suicidio. Desarrollar y fomentar en los adolescentes las competencias socioemocionales para la vida. Promover e implementar políticas sobre salud mental. Detectar tempranamente a las personas en riesgo, además de evaluar, gestionar y hacer seguimiento de las personas con ideas y comportamientos suicidas. También propone pilares fundamentales para la aplicación de Vive la vida, los cuales son: analizar la situación, desarrollo y sensibilización sobre el suicidio; capacitación y colaboración multisectorial; desarrollo de capacidades de afrontamiento; vigilancia, seguimiento y evaluación; financiamiento.

Por su parte, Quintanar (2007) enuncia las acciones principales para prevenir el suicidio: atender el bienestar emocional y la ideación suicida en las personas que se encuentren en situación de riesgo suicida. Intervenir desde la multidisciplinariedad, es decir, tratamiento psicológico, psiquiátrico y cualquiera relacionado con la salud mental. Dar seguimiento a personas con ideas o intentos de suicidio. Organizar servicios de acción como líneas telefónicas, programas de prevención y promoción de la salud mental.

Este cúmulo de líneas de acción, deben ser primordiales para atacar al suicidio de forma objetiva y en prácticas que demuestren evidencia. De igual manera la Red Mundial de Suicidólogos (s.f.) propone: formar y capacitar suicidólogos en materia

de prevención del suicidio y brindar información científica sobre el tema en los diversos países integrantes de la red.

Aportes de la suicidología

Desde el año 2003, la OMS estableció el 10 de septiembre como el Día Mundial para la Prevención del Suicidio, con el objetivo de crear conciencia en torno a que el suicidio es un acto prevenible y todas las comunidades deben participar. Siguiendo está lógica, la suicidología ha establecido una nueva visión al abordaje del fenómeno del suicidio.

Shneidman (1985) determina que el fuerte dolor psicológico y emocional de las personas es lo que determina el comportamiento suicida. También afirma que el hecho más evidente sobre la suicidología y que la hace ser la ciencia del suicidio es que los eventos suicidas son pluridimensionales, multifacéticos y multicausales, y contienen, aspectos interrelaciónales biológicos, sociológicos, psicológicos, así como elementos epidemiológicos y filosóficos. Así bien, desde nuestra perspectiva, la suicidología debe englobar los aspectos mencionados para formar una visión crítica y holística del suicidio desde la transdisciplinariedad[3] y lograr un estudio más fructífero y beneficioso para la humanidad. Por su parte, White (2017) afirma que la suicidología es un llamado a la comprensión conceptual de forma afable, dinámica y creativa, que permita brindar más respuestas a partir de las diversas fuentes empíricas interpretativas. Esta convergencia de postulados, permiten trazar una línea sobre cómo se aborda el suicidio sin términos tan positivistas, donde afirman que el suicidio sólo tiene una realidad (enfermedad psiquiátrica), no por demeritar, sino por la concepción errónea que se ha transmitido durante todo el trance de vida. Ahora bien, la nueva pauta permite ver el suicidio como una realidad que se construye socialmente, es decir, como un acto que aunque es un mismo evento y es multicausal, cada sociedad dicta las pautas peculiares al evento, a través de sus aspectos culturales, ideológicos, morales y científicos en donde los factores y aspectos biopsicosociales construyen el comportamiento suicida (Shneidman, 1985; Andrade, 2012; White 2017; Ortega, 2018).

Siguiendo la premisa anterior, Shneidman (1985) concibe las características más comunes que están inmersas en todo suicidio:

1. El propósito del suicidio es buscar una solución a un dilema.
2. El objetivo es cesar la conciencia.
3. El estímulo para suicidarse es el dolor psicológico insoportable.
4. El estresor que deriva el suicidio suelen ser las necesidades psicológicas que no fueron satisfechas.
5. La emoción que se presenta suele ser la desesperanza y la desesperación.
6. El estado cognoscitivo del suicida reside en la ambivalencia.

[3] Alude a un conocimiento completo relacionado con diversos saberes científicos.

7. El estado perceptivo común es la limitación de soluciones o también llamado visión de túnel.
8. La acción común es escapar del dolor.
9. El acto interpersonal presente en el suicidio es la comunicación de quitarse la vida
10. La consistencia latente del suicidio son los estilos de vida.

Así bien, Shneidman (1985) deja claro los preceptos universales que ocurren durante un suicidio, independientemente de la situación, método o instrumento utilizado por la persona durante su muerte. Esta serie de características engloban la visión con respecto al fenómeno y permiten entender que existe una universalidad en todos los actos suicidas.

Por otra parte, una de las mayores herencias que aportó Shneidman a la suicidología es el término *autopsia psicológica*. Término que reconstruye de forma retrospectiva la vida de una persona que utilizó un método de resolución rápida para obtener una mejor comprensión de su causa y su manera de morir (Lennaars, 2010). Lennars también afirma que la función principal de la autopsia psicológica es aclarar una muerte equivocada y llegar al modo correcto o exacto de esa muerte. El método empleado es la obtención de narrativas y discursos de personas que estaban presentes en la vida del difunto, el proceso de la información se delimita por las categorías sugeridas: (a) información de identificación, (b) detalle de su muerte, (c) resumen breve de la historia de la persona, (d) historial de muerte de familiares, (e) descripción de su estilo de vida y personalidad, (f) formas de reacción, (g) informe sobre enfermedades o trastornos, (h) consumo de alcohol y drogas, (i) forma de relacionarse, (j) fantasías o ideaciones sobre morir, (k) cambios en su forma de ser antes de morir, (l) situaciones estresantes, (m) valoración de intención y letalidad, (n) reacción de los informantes y (ñ) comentarios finales.

Este método es netamente propio de la investigación cualitativa, lo que refuerza la credibilidad de realizar investigaciones de tipo cualitativo. En ese sentido, Quintanar (2007) puntualiza que la mayoría de las investigaciones sobre el suicidio están determinadas bajo enfoques positivas-clínicos, donde su característica principal es observar al fenómeno como una enfermedad mental y lo evalúan mediante estrictas herramientas biomédicas. Por su parte, White (2017) determina que las investigaciones cualitativas en el suicidio tratan la experiencia, la narrativa y el discurso como las propiendas evidentes del fenómeno.

Finalmente, es propio puntualizar que la investigación desde la mirada de la suicidología debe estar realizada con base a sus planteamientos epistemológicos y, aunque existen muchas investigaciones en materia de suicidio, son mínimas las investigaciones en materia de suicidología. Además, la constante de dicho trabajo podrá determinar al investigador como un crítico suicida.

Dispositivo Metodológico

Refiérase que la diversidad metodológica permite establecer las pautas necesarias para llevar a cabo una investigación y hacer más productivo al objeto de estudio. El estudio tuvo como objetivo central elucidar el proceso del suicidio desde la experiencia y perspectiva profesional de un suicidólogo identificando aspectos preventivos que generen estrategias de atención en personas que intentan o intentaron suicidarse.

Dicho objetivo responde a la pregunta central de la investigación: ¿Cómo elucidar el proceso del suicidio desde la experiencia y perspectiva profesional de un suicidólogo y qué aspectos preventivos pueden identificarse para generar estrategias de atención en personas que intentan o intentaron suicidarse?

Por lo anterior, la investigación es de carácter cualitativo, debido a que pretende explorar sobre el suicidio de forma holística desde la experiencia de un profesional en suicidología. De acuerdo con Bautista (2011) la metodología cualitativa se fundamenta en la comprensión, análisis e interpretación de las voces de los actores sociales que están inmersos en los objetos de estudio, para construir una realidad del fenómeno de forma natural y llevarlo al estudio crítico. También, construye prácticas interpretativas del objeto de estudio, es decir, devela un fenómeno haciéndolo visible para el mundo a fin de descifrarlo y convertirlo en un sistema de representación que sea más entendible (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Taylor y Bogdan (1984) puntualizan que la metodología cualitativa es una forma de enfrentar el mundo a través de un mecanismo empírico bajo las siguientes proposiciones:

1. El fenómeno es estudiado de forma inductiva.
2. Las personas y escenarios se observan de forma conjunta y todos son importantes para el estudio.
3. Los investigadores son naturalistas y sus métodos son humanistas.
4. Las personas deben de ser comprendidas dentro de su marco de referencia y todas sus perspectivas son valiosas.
5. El investigador analiza las cosas sin interpolar sus propias creencias o percepciones.
6. Los investigadores dan validez a los datos obtenidos del discurso de los participantes.
7. La investigación cualitativa es un arte y como todo arte, requiere de alguien que sea el artífice de su propio método.

También, Bautista (2011) recalca que el fin metodológico del enfoque cualitativo está representado por las técnicas descriptivas y clasificatorias que revelan los significados de las especificidades de la vida social para interpretar la realidad de un constructo social.

Siguiendo al paradigma cualitativo, el estudio centra su atención en la comprensión de la experiencia del experto que tiene contacto con el mundo del suicidio, privilegiando su discurso para después reconstruirlo, analizarlo e interpretarlo a fin de tener un acercamiento más conciso sobre el tema de estudio; esto dará una nueva visión del fenómeno para que la ciencia y los diversos escenarios de la sociedad lo comprendan y lo hagan parte de sí, tanto para la cotidianidad como para el campo disciplinar.

Siguiendo esta línea, una de las principales herramientas cualitativas, es el enriquecimiento teórico. Éste permite brindar un panorama más extenso sobre el fenómeno de estudio. Por consiguiente, los marcos referenciales interpretativos son acercamientos epistemológicos que fundamentan la realidad subjetiva y social de los actores que están bajo la lupa de la investigación. En síntesis, los marcos referenciales interpretativos blindan al sujeto, su subjetividad y su significación para obtener un conocimiento sobre el fenómeno de estudio (Álvarez-Gayou, 2003). El marco referencial interpretativo es desde la suicidología, ciencia que como se ha mencionado, concentra su ímpetu en el suicidio desde una concepción psicológica-fenomenológica abordando sus procesos y discursos que atraviesan el fenómeno en cuestión.

Por otra parte, el participante de esta investigación fue un suicidólogo, caracterizado por tener formación académica en psicología, tanatología, suicidología y psicoterapia. Sus ámbitos profesionales son la psicoterapia con personas con ideas o intentos suicidas, personas en etapa terminal, personas con problemas existenciales. También se dedica a la prevención y promoción de la salud mental. Y a la formación de profesionales de la salud en áreas específicas. Dentro de su espacio geográfico, refiere radicar en la ciudad de Pachuca, en el estado de Hidalgo. En su espacio profesional (consultorio) caracterizado por la adecuación para brindar psicoterapia, clases, capacitaciones e incluso atención personalizada, se desarrolló el trabajo de campo.

La técnica utilizada para la obtención de los datos fue la entrevista cualitativa semiestructurada. Ésta pretende obtener información sobre conocimientos y experiencias de un tema desde una definición personal, aprehendiendo de las propias palabras del entrevistado una visión del fenómeno (Bautista, 2011). El instrumento para la recolección de los datos tuvo a bien ser una guía de entrevista semiestructurada, basada en el objetivo de investigación y en los ejes y categorías preestablecidos. Para un acercamiento más íntimo y profundo a la realidad del fenómeno y a la experiencia del participante, las estrategias para el registro de datos fueron una grabadora de voz y notas de campo.

La presente investigación se rigió por las normas éticas y legales que se establecen en el Código de Ética del Psicólogo del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología en México (CNEIP, 2010), la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (AMM, 2013) y el Reglamento General de Salud en Materia de Investigación para la Salud publicado por el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2014).

A continuación, se describen los principales preceptos éticos que estuvieron involucrados durante el desarrollo de la investigación:

1. Fue prioridad de la investigación resguardar la intimidad de los participantes, así como la confidencialidad de la información que se proporcionó.
2. Se le otorgó un consentimiento informado al participante, especificando de forma minuciosa las condiciones de su participación en la investigación.
3. Bajo el principio de seguridad y respeto a la participación, se mantendrá la confidencialidad del participante, motivo por el cual, se hizo uso de seudónimo para resguardar la información y datos obtenidos, a fin de evitar una posible identificación con la información.
4. Para publicar los resultados, se siguieron las normas éticas establecidas en el párrafo 36 de la Declaración de Helsinki, donde se refiere que los investigadores y autores tienen obligaciones éticas con respecto a la publicación y difusión de los resultados de su investigación y son responsables de la exactitud de los informes.

Para la realización del trabajo de campo, se siguió la siguiente ruta: durante el mes de junio del 2022, se planificó la realización de entrevistas con expertos en materia del suicidio. En julio del mismo año, se preparó una guía de entrevista semiestructurada con ejes y categorías preestablecidas. En agosto de 2022, se contactó a un suicidólogo. Una vez establecido el contacto, se le explicó el objetivo de la entrevista y se hizo entrega del consentimiento informado donde de forma minuciosa se explicaba las condiciones de su participación. Posteriormente se procedió a la realización del trabajo de campo.

Para la sistematización y análisis de datos se siguió la siguiente ruta: primero se grabó en audio la entrevista realizada. Posteriormente se transcribió el audio con ayuda del programa de procesador de textos del sistema operativo de Microsoft Word. Posterior a esto, se reestructuró la matriz de ejes y categorías integrando las emergentes a las categorías preestablecidas. Se imprimió la transcripción y se utilizaron lápices para subrayar los aspectos más relevantes de cada categoría y se delimitaron en el archivo digital. Acto seguido, se analizó la mejor forma de presentar los datos para su publicación, llegando a la conclusión de presentarlos de forma narrativa en donde se analiza el discurso experiencial, recuperando también fragmentos importantes de la voz del experto.

Resultados

Para la construcción de los resultados, se presenta un análisis conciso con base a los ejes y categorías preestablecidas y emergentes y al objetivo de investigación. Los ejes son: formación en suicidología, proceso del suicidio, experiencia profesional en trabajar con personas suicidas, prevención en el suicidio e implicaciones en suicidología. Los resultados son presentados de forma narrativa, en donde se

integra: análisis del discurso del participante y algunos aspectos teóricos en materia de suicidio.

Formación y capacitación en suicidología

La pregunta esencial sobre los profesionales que ejercen la suicidología es: ¿Qué hace un suicidólogo?, ¿cómo se forma profesionalmente? En el mundo no hay un registro específico sobre los suicidólogos, sólo el de la Red Mundial de Suicidólogos (s.f.) que menciona tener más 700 profesionales listos para actuar en pro de la sociedad. Quizá, además del prejuicio que existe en torno a la salud mental, exista un estigma con respecto a la figura del suicidólogo debido a que la palabra suicidio tiene una connotación negativa. Shneidman (1985) afirmó que el suicidio debe estudiarlo la psicología porque ocurre durante una crisis psicológica, pero además, los aspectos involucrados en un acto suicida, en su mayoría ocurren en la instancia psíquica de la persona. Esto lleva a afirmar que la base de todo suicidólogo debe estar en los estudios profesionales de la psicología. "El estudio de este tipo de comportamiento lo abordan los psiquiatras, los psicoterapeutas, que tienen una base psicológica, por eso la base de la suicidología es la psicología" (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022).

Ante esta afirmación, sucede que muchos profesionales que no tienen una base psicológica abordan el suicidio, tales como trabajadores sociales, enfermeros e incluso personas que trabajan bajo el denominado coaching de vida. Quintanar (2007) refiriere que en la literatura científica en torno al suicidio no se plantea ni se especifica qué preparación deben tener los profesionales dedicados a la suicidología. "Lamentablemente hoy en día, la suicidología está abierta a diplomados comerciales, al público en general y lamentablemente, gente que no tiene formación académica en psicología está atendiendo a pacientes, lo cual me parece peligroso" (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022).

Este argumento sobre la formación profesional, expone categóricamente la ausencia de un proceso formativo en materia de suicidología y, genera la siguiente interrogante: ¿qué es la suicidología? Porque se debe clarificar en términos técnicos lo cuestionado, por el desconocimiento que existe en algunas disciplinas y en la sociedad en general con respecto al tema. "La suicidología es una disciplina encargada de dar alerta a la sociedad, nace como un estudio, como una observación del tema en cuestión, estudia un comportamiento humano natural esperable hasta cierto punto" (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022).

Si bien, el experto comenta ser psicólogo, psicoterapeuta, tanatólogo y suicidólogo, además de trabajar con pacientes suicidas, brindar capacitación en diversos temas de psicología y realizar acciones de prevención y promoción en salud mental desde su escenario, ¿qué lo motivó a formarse como suicidólogo?, ¿qué experiencias tiene al trabajar con pacientes suicidas?

> Al estudiar tanatología me di cuenta de que el paciente en etapa terminal expresa desde mi punto de vista el dolor emocional más alto que un humano pueda expresar o

> experimentar y dentro de esos dolores está el deseo de morir. Justamente estos pacientes sin tener antecedentes suicidas buscan la resolución de su etapa terminal con la muerte.
>
> Yo ya tengo seis años trabajando específicamente en el suicidio… como terapeuta al trabajar con personas que han tenido tanto ideación como actos suicidas, no son suicidas potenciales, son personas incomprendidas o mal escuchadas que ya elevaron las alertas o los dolores a niveles muy altos para ser escuchados. (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022)

Esta retórica hace pensar que las personas que se forman como suicidólogos, son personas que sienten gran empatía por los demás, porque comprenden el dolor que tienen. Ahora bien, la premisa establecida que no todo suicida es psicótico y no todo psicótico es suicida establecida por Shneidman (1985, como se cita en Chávez-Hernández & Leenaars, 2010) se hace realidad. De igual manera se puede afirmar que el suicida lo que busca es sanar el malestar psicológico que tiene, ese que le impide seguir con la idea de tener una vida, puesto que el suicida quiere vivir, pero lo que existe a su alrededor se lo impide.

Así bien, tras estos argumentos, es importante mencionar la importancia de trabajar con personas suicidas debido a que es una señal de alerta, donde se expresa dolor o malestar por la vida. Además, se debe entender que la psicología debe ser la base para la formación en suicidología, también se debe erradicar la idea en torno a que la suicidología está abierta a cualquier persona, debido al peligro que pueden tener las personas con riesgo de quitarse la vida.

El suicidio como proceso: desmitificando el estigma

Uno de los preceptos más complejos para la ciencia es justamente entender las condiciones en las que se gesta el suicidio. De acuerdo con White (2017) el suicidio ha sido encasillado como un acto individual, estático, que está asociado de manera considerable con la psicopatología. Siendo un sujeto crítico, el suicidio es más entendible para la praxis científica si se toma como un proceso ya sea manifestado o construido. Entonces, al clarificar esta idea, ¿cuáles serían las etapas del proceso suicida?

> Principalmente hay una no escucha de la sociedad, nuestra sociedad no tiene la capacidad de recibir contenido de esa naturaleza, un dolor tan fuerte. En la primera etapa hay un rechazo social, en la segunda etapa pues es un proceso largo de tiempo que la persona ya lleva acumulando. Todo este dolor lo va almacenando para que, en la tercera etapa, bueno, podríamos mencionar que empieza la comunicación de ¡yo ya no quiero vivir! ¡Aquí no me es grato estar! y bueno aquí habría que hacer un énfasis muy importante: el suicida no está buscando quitarse la vida, el suicida lo que está buscando es aniquilar las emociones, los escenarios con los que están conviviendo y que no puede manejar. (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022)

En esta concepción del experto, más allá de las etapas establecidas por la literatura científica, es propio precisar que el querer quitarse la vida surge por un dolor emocional, seguido del rechazo social por la incapacidad de la sociedad de darse cuenta, posteriormente el dolor comienza a almacenarse hasta llegar a la comunicación de: ¡quiero morir! Justamente se entiende que este proceso tuvo una cimentación en los aspectos sociales, por eso no siempre se debe encasillar el suicidio como una conducta psicopatológica, porque el suicida quiere vivir, pero no quiere estar en la vida que tiene por múltiples razones.

> La comunicación de ¡ya no quiero vivir!, no significa: ¡quiero quitarme la vida! más bien, ¡quiero aniquilar la existencia por la que estoy transitando! Después viene una etapa más, en donde bueno, no escuchan mi dolor, no ha sido atendido, pues yo voy a resolver mi dilema con lo que me alcance, lo voy a resolver como yo pueda. El suicida como tal no es que odie la vida, si no esas sensaciones, emociones que le producen a lo mejor un DOLOR. (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022)

Esta explicación reafirma lo establecido por Durkheim y Shneidman: el suicidio es pluridimensional y se da por la perturbación que se crea por la sociedad. Aquí es importante mencionar que no se descarta el paradigma clínico y biomédico del suicidio, sino que la suicidología se convierte en el "detective a indagar" todas las posibles condiciones que suscitaron el suicidio, sin dejar ninguna huella en el limbo (White, 2017). Este razonamiento da pauta a elucidar las dudas con respecto a los pensamientos, conductas y actitudes que establecen las personas con comportamiento suicida.

> En la ideación suicida tenemos a pacientes que se han "tragado todo" o que la sociedad no les ha permitido expresar su dolor. Tenemos pacientes que no se les ha permitido expresar todo lo que le sucede, a esto se le llama retroflexión. Dentro de esta retroflexión, el paciente cree estar aliviando su dolor jalándose el cabello, mordiéndose los labios, arrancándose las uñas, entre otras cosas.
>
> Se cree que el paciente con ideación suicida y que comete actos suicidas o es ¡muy valiente! o es ¡muy cobarde! Pues ni es valiente y ni es cobarde, es una persona con un alto dolor emocional que al llegar a sus umbrales más altos pues obviamente lo que va a suceder es que la persona se va a desconectar parcialmente. (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022)

Ante estos argumentos, se consolida una de las propuestas de la suicidología: la evaluación conceptual y teórica del comportamiento suicida. Entonces, quizá sea momento de manejar de manera inductiva las características de las personas suicidas, que permita abonar (en sentido figurado) al crecimiento de las raíces de los estudios en suicidología. Si bien, se tiene una gama de características establecidas por diversos estudios, desde la suicidología es interesante saber que hay básicamente dos tipos de suicidas: impulsivos y planeadores, a los que el experto definió así:

> Los planeadores son esas personas que han llevado una larga historia de vida, pues de alguna manera soportan los sufrimientos y dolores no resueltos, regularmente personas con características de presión. Son personas que han sufrido mucho tiempo, que no han tenido resoluciones a sus dilemas y que bueno, lamentablemente llega a esta famosa cuota que derrama el vasos…los planeadores regularmente son personas deprimidas, con fuertes 'vacíos existenciales,' con fuertes melancolías o con lutos muy prolongados.
>
> Los impulsivos tienen poca resistencia a la frustración, les gusta obtener las cosas fáciles, suelen ser ¡dramáticos! ¡histriónicos! (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022)

Continuando con el proceso del suicidio, se sabe que es multifactorial por la interrelación de diversos factores que se han etiquetado como factores de riesgo. Para fines del estudio, en un apartado anterior se explicó que dentro de las dimensiones de riesgo están inmersos los factores. Por consiguiente, el experto refirió factores de riesgo como la deshumanización de la sociedad, la incapacidad de controlar emociones, la mala dinámica familiar y las expectativas de vida. En contraste, factores protectores los simplifica en: promover áreas de escucha, actividades artísticas, deporte y la introspección.

> ¡Las personas están desconectados de su esencia!, no tienen ya la capacidad de darse cuenta, ¿para qué nací?, ¿para qué está hecho mi cuerpo? Todos llevamos un atleta dentro, un artista, por naturaleza tendemos al arte somos creativos…ayudaría la introspección, el que se respete la esencia de las personas. (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022)

Hasta aquí, la narrativa ha navegado bajo el principio de originalidad, poniendo sobre la mesa, una nueva retórica que alude a desmitificar los argumentos que limitan al suicidio como un problema psiquiátrico, y ha conquistado el designio de brindar un margen más amplio de respuestas con relación al suicidio.

Impugnando el suicidio: experiencia profesional al trabajar con personas suicidas

Después haber delimitado la concepción del suicidio y su relación con la suicidología, es momento de abordar aspectos profesionales importantes que se deben tener al trabajar con personas que intentan o que intentaron suicidarse. Siguiendo este razonamiento, la cuestión que sale a relucir es: ¿Cómo se interviene con personas suicidas? Porque en muchas ocasiones cada profesional (que no tiene formación en suicidología) interviene de acuerdo con su disciplina. Quintanar (2007) menciona que los especialistas consideran a la psicoterapia como la actividad más usual para trabajar con pacientes, mientras que en la medicina es la medicación. Pero desde la suicidología se debe tratar a la persona de forma holística para

conocer sus causas y condiciones (Leenaars, 2010). Es decir, trabajar de forma multidisciplinaria.

> Si yo recibo hoy, un paciente que viene con cortes o que viene con deseos de matarse, o que ya lo intentó, ¡no lo voy a recibir si no viene con la familia! El paciente se debe atender en el tiempo que requiera para poder expresar lo que tiene, al mismo tiempo se está trabajando con el sistema familiar y se está culturizando sobre lo que hay que hacer, lo que no hay que hacer. Si es necesario se contacta al médico para hacer una valoración, al psiquiatra para diagnosticar si requiere medicación, al neurólogo, ¡a quien se necesite!, trabajar de forma MULTIDISCIPLINARIA. (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022)

Ante esta proposición, es evidente la necesidad de ya no seguir abordando el fenómeno de forma unidireccional, sino, más bien, de forma multidireccional. Donde el suicidólogo, el psicólogo, el médico, el neurólogo trabajan hombro a hombro para revertir de forma gradual la situación. Desde la experiencia empírica todavía no hay una consolidación de este equipo, aunque sí existen profesionales que desde su campo científico buscan el apoyo de otros profesionales para trabajar, en cambio, en el sector salud de nuestro país, no existe esta situación, prueba de ello es que México por cada 100,000 habitantes, sólo tiene 3.5 psicólogos trabajando en su sector salud (OMS, 2022a).

> Yo me formé como suicidólogo con el personal de Villa Ocaranza[4], tuve el gusto de estar estudiando psicología con psiquiatras, con psicólogas, con enfermeras y con médicos, o sea, ¡sí habemos algunas personas que nos gusta este tema que estamos empujando! ¡Que estamos buscando hacer innovaciones para disuadir la problemática! (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022)

Dentro del tratamiento, los aspectos donde se debe ahondar de manera más precisa son las áreas cognitivas y emocionales, porque de algún modo son los aspectos donde se gesta el suicidio (Leenaars, 2010). En ese sentido, la pregunta que surge a discutir es ¿qué estrategias están implícitas? Independientemente de las líneas de acción ya preestablecidas por la OMS y por los diversos países, deben existir estrategias específicas que permeen de forma concisa la problemática.

> En la parte racional se debe trabajar en las CONDUCTAS y desestructurar muchos constructos sociales que fueron impuestos, el conductismo ayuda mucho en estos casos, porque recuerda que seguimos siendo primitivos, solamente que somos pensantes.
>
> En lo emocional yo me iría primero a la base etiológica que son los instintos, por instintos tenemos esa capacidad de resolución de conflictos

[4] Hospital Psiquiátrico ubicado en Pachuca de Soto, en el estado de Hidalgo.

emocionalmente hablando… hacer mucho reconocimiento de emociones, practicarlas. (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022)

En este contexto, la praxis del conductismo ayudará a inhibir la ideación de suicidarse, pero ¿qué pasa con las personas que están en una alerta máxima de suicidio?, ¿cómo se interviene con este tipo de personas? Si bien, las estrategias multidisciplinarias deben estar presentes, desde la suicidología se abre esa ventana a la intervención. El experto refiere que las psicoterapias son un primer filtro, posterior a ello, se buscan los profesionales con los que se realizará el seguimiento. Pero el mayor temor es que el paciente abandone su proceso. Uno de los problemas más comunes menciona que es la institución familiar. "El primer problema es que la familia vive en una fuerte negación, dicen: ¡se está cortando, pero no se está cortando!, el primer problema es que la familia no está dispuesta a pasar por un proceso de terapia sistémica familiar" (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022).

Respecto a la forma de tratar a personas con riesgo máximo de suicidio, una de las reglas principales es venir con la familia, porque cuando la persona abandona la consulta, quienes deben de seguir realizando contención son los familiares, pero si no van, regresa el mismo foco de infección. Si la familia no está, no existe o no quiere, una de las estrategias que realiza el suicidólogo es generar redes de apoyo con otros psicólogos y personas cercanas al paciente para generar factores protectores. "Uno de los mayores riesgos que tienen este tipo de personas son: el sistema familiar, su sociedad, el aspecto económico y la incapacidad de pedir ayuda" (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022).

Así como se catalogó a los tipos de suicidas, también se cataloga a los tipos de pacientes. Uno de ellos es el paciente fiel, el que quiere salvarse, pero no tiene herramientas. Otro es el paciente que su familia lo lleva, pero que niega su problema. Estás concepciones no han sido abordadas por la literatura, por lo que se refuerza lo planteado en apartados anteriores sobre la poca investigación desde la perspectiva de la suicidología. White (2017) menciona que la forma de realizar intervención en pacientes suicidas es haciendo reproducción del conocimiento científico, cuando tendría que realizarse de conocimiento aplicado. Es decir, intervenir con lo que demuestra resultados positivos, sea la ciencia o técnica que sea; por ejemplo, las psicoterapias cognitivo-conductuales, existencial-humanista, por mencionar. La medicación, la regulación emocional, el fortalecimiento de las redes de apoyo (Quintanar, 2007).

Continuando sobre la forma de tratar a personas con riesgo máximo de suicidio, el seguimiento es primordial. El experto refiere que este tipo de pacientes se manejan por ciclos de cinco, siete o díez sesiones, en donde de acuerdo a su evolución, se puede ir disminuyendo el riesgo de suicidio, posteriormente se sigue monitoreando. También, hace referencia que uno de los indicadores de disminución de riesgo de suicidio es cuando las conductas disruptivas disminuyen al igual que las expresiones de muerte. Algo peculiar, es que durante la segunda y tercera sesión la persona experimenta alivio, porque ha descargado contenido, la familia se ha

concientizado, la medicación o las actividades de protección lo hacen sentir bien, sin embargo, el experto refiere que entre la tercera y quinta sesión el paciente no puede faltar, porque la recuperación puede ser engañosa.

> Lo que sucede es que hay una subida de energía, mucha alegría, mucha euforia. y es el momento más peligroso porque desarrollan 'métodos más efectivos' y letales para consolidar el acto. Entre la sesión 3 y 5 el paciente no puede faltar… yo incluso les digo: ¡si no vienes voy a tu casa! (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022)

Dentro de la experiencia profesional, una de las inquietudes desde el punto de vista profesional y académico es sobre la preparación que debe tener un suicidólogo o cualquier profesional de la salud mental para trabajar con pacientes suicidas. Si bien existen normas éticas y profesionales para desarrollar las actividades de cada profesión, desde la parte mental y emocional los aspectos más relevantes radican en asistir a psicoterapia, a revisión psiquiátrica y a la capacitación permanente.

> La respuesta es: ¿Tengo la ética de decir, voy a mi terapia por lo menos cada 15 días?, ¿tengo mi revisión psiquiátrica anual para ver cómo me ha afectado trabajar durante un año con pacientes suicidas?, ¿estoy haciendo ejercicio?, ¿duermo bien?, ¿mis propios dilemas los tengo resueltos? Porque si no, ¡me voy a llevar entre las 'patas' al paciente! (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022)

Continuando, el experto refiere que también los pacientes tienen derecho a conocer sobre la formación académica de los profesionales que trabajan con personas suicidas, porque en ocasiones usurpan funciones. También, el aspecto emocional de los profesionales depende en mayor forma de su idiosincrasia, por lo que el experto afirma que es responsabilidad propia y en esa responsabilidad se ve la ética de cada profesional. "Mi pregunta es: ¿Este terapeuta está siendo revisado cada año? ¿se está actualizando? … ¿está llorando sus dilemas? o el terapeuta arrogante, ¿le está jugando al intelectual frente a una persona que está pensando en matarse?" (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022).

Finalmente, este apartado ha dado mayor aporte a la forma de trabajar desde la experiencia y formación profesional de la suicidología, implementando, por ejemplo, redes de apoyo, tema fundamental en la prevención porque pretende fortalecer los aspectos positivos de las personas suicidas. Además, instaurar a la familia es vital para que la persona con intento suicida logré restablecerse de forma más rápida.

Prevención del suicidio: un abordaje integral

Al ser el suicidio un tema selecto de la psicología es importante acotar antes de ahondar en el catálogo de estrategias de prevención la importancia de la salud mental, desde cómo lo concibe la sociedad y el rol que juega el profesional. La OMS (2022b) define la salud mental como el estado completo de bienestar en el que cada

individuo se potencializa para afrontar tensiones de la vida, trabajar de forma productiva, y aportar algo a su comunidad. El cuestionamiento directo sobre cómo potencializar a las personas es justamente el papel del psicólogo, si bien, la persona en sus ámbitos de desarrollo puede obtener estas especificaciones, en algún momento un conflicto emocional tendrá que ser atendido, de tal manera que si no es así, el sujeto comienza a mermarse o a presentar un malestar emocional (Andrade, 2012). Aunado a esto, el estigma mencionado por la OMS (2021) hacia la salud mental, es una de las causas por las que el problema del suicidio no se ha atenuado.

> Sabemos que la plataforma llamada psicología y psiquiatría impone y exige demasiado a la sociedad, todavía hay mitos de solamente los 'locos van al psicólogo', afortunadamente hay algunas estrategias de abordaje a la sociedad, de presentarnos. ¿Quiénes somos?, ¿qué hacemos?, ¿qué no somos? Creo que en esa parte es responsabilidad de nosotros mismos, cómo nos estamos presentando a la sociedad y cómo estamos manejando nuestros servicios. (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022)

Además, esta cultura de no asistir al psicólogo también tiene que ver con las medidas de psicohigiene de la familia, que desde la perspectiva del experto debe ser primordial. Esto lleva a la reflexión sobre usuarios de salud, donde la mayoría sólo asisten a los sistemas de salud cuando tienen una dolencia, pero, ¿por qué no asisten al psicólogo? La Ssa (2021) refirió que en México sólo 2 de cada 10 personas con problemas de salud mental, buscan ayuda profesional en un lapso de 4 a 12 años a partir de la aparición de síntomas. "Yo creo que, en ese punto, siempre estamos en un desafío social, pero los que nos dedicamos a estos campos tenemos que tener apertura, ¡tenemos que salir al campo y ofrecer lo que hacemos!" (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022).

Finalmente, el experto refiere que además del papel de la familia y el estigma, la sociedad ha premiado conductas o actitudes que manifiesten conflictos en la expresión emocional, todo esto en lugar de buscar ayuda. "¡Las emociones duelen! y como lo sabemos muchas prácticas de nuestra cultura nos dicen que es mejor ¡salir a gritar!, ¡salir a expresarse! y hacer cosas que socialmente estén aceptadas, pero ¡no ir al psicólogo!" (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022).

Una vez discutido el tema del estigma de la salud mental y la importancia de la figura del psicólogo, es importante identificar algunas líneas de acción de manera general para prevenir el suicidio. El suicidólogo comenta que independientemente de las líneas establecidas por la OMS y por los diversos programas en materia de prevención, algo importante es crear áreas que permitan la autoexploración, porque en muchas ocasiones la no escucha de la sociedad puede ser un factor de riesgo. Hernández (2017) menciona que atenuar la vulnerabilidad de acciones negativas que estén en la sociedad, promueve resiliencia en las personas.

> ¡Si aumentáramos áreas de artes!, ¡áreas de deportes!, áreas donde la persona se explora a sí misma y pueda comprender más de su esencia. Una persona que se conoce

> a fondo, que sabe sus habilidades naturales y que las empieza a practicar, es una persona que se aleja del suicidio. (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022)

En estas líneas de acción, también se encuentra el aumento de factores protectores familiares como la buena relación parental, el abordaje de conflictos, el expresar las demandas que se tienen con la institución familiar. Quintanar (2007) piensa que en la familia se debe comenzar con la prevención del suicidio. Siguiendo en las líneas de acción, la escuela también debe ser la institución en donde se deba prevenir, algo que menciona el experto es que se debe capacitar de forma general a los actores educativos para que tengan herramientas básicas para actuar cuando detecten casos de suicidios. Sin embargo, en muchas ocasiones la escuela no tiene apertura. "Yo, al año estoy ofreciendo en escuelas principalmente secundarias; conferencias, talleres, información de prevención de suicidio… lo que sucede es que no aceptan, les digo: bueno, ¡te regalo la conferencia!, ¿tampoco?, ¿entonces? (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022).

Quintanar (2007) afirma que la escuela es el medio donde se construyen las relaciones significativas, donde socializan con mayor frecuencia sobre la vida y la muerte; se sientan las bases del proyecto de vida. Ahora bien, lo que sucede en el contexto educativo es que también tiene estigmas sobre el suicidio, entonces si la escuela y la familia (instituciones primarias del ser humano) no cimientan las bases de la salud mental y de la prevención del suicidio, ¿qué se puede esperar?

> En las expresiones de dolor ¿qué es lo que hace la sociedad? ¿las escuelas? ¡Lo tapan!, ¡lo destruyen!, dicen: ¡guárdalo! Es decir, sumérgelo en el inconsciente para que se vuelva una bomba de tiempo, ¡oye! si ese contenido lo queremos afuera, lo queremos afuera a través de la pintura, de gritar, del teatro, de la guitarra. El contenido de personas que tienen dolor no es grato y es lo que la sociedad no soporta, bien lo dice Nietzsche ¿cuánta realidad podemos sostener? y eso es lo que reclama el paciente con ideación suicida: es que 'no me reciben, no me escuchan'. (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022)

Además, en las escuelas los psicólogos tienen muy poca o nula participación. Por eso, el suicidólogo menos es reconocido ni por los profesores ni por las escuelas. "Ya de por sí hay un estigma de ir al psicólogo, ahora, ir al suicidiólogo, imagínate…la gente me dice: yo no sabía que había suicidólogos, por eso yo a veces digo que soy especialista en crisis emocionales" (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022).

Entonces como afirma Quintanar (2007) la educación con respecto al suicidio, la educación en el medio social, y los nuevos abordajes del fenómeno deben ser nuevas líneas de acción.

Implicaciones en suicidología: la nueva realidad

Existen otras facetas del trabajo con suicidas, además de las dificultades de trabajar con los pacientes, también hay dificultades que vienen de afuera y no se pueden

controlar. Si bien la escuela es ambivalente, las experiencias negativas y significativas suelen dar un panorama general de lo que a futuro se debe atender. El experto comenta sobre dos experiencias negativas en donde están involucrados actores sociales.

> En una conferencia, estaba yo hablando de la prevención del suicidio y de buscar la manera de que los adolescentes conocieran sobre el suicidio, entonces un especialista en filosofía levanta la mano y me dice: ¡déjalos que se maten! yo dije, ¿neta?, ¿viniendo de un de un docente de un especialista en filosofía? ¿En serio?... y le digo: ¿Qué hago si es su hija la que viene y me toca la puerta?, ¿dejo que se mate? Se quedó callado. Osea si es tu familia si te duele, pero si es la masa entonces, ¿qué se mate?... Algo muy parecido me pasó en una comunidad religiosa de la cual omito decir el nombre de la religión, pero era lo mismo, ¡no, Dios lo va a salvar!, dijo esta persona. Está bien, de hecho, yo soy de esos psicólogos que si cree en Dios ¡a mi Dios me encanta! yo no tengo problema, a mí Dios me fascina, le digo espérame, o sea, yo te la dejo 3 días y se va a matar, sí, ¡con todo y Dios! o sea que esto no es una situación de Dios, es una situación de todos. Esos son los dos problemas más grandes que enfrentamos, son las malas experiencias: religión y filosofía. (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022)

Esta narración sigue reforzando la realidad del suicidio: no hay comprensión del fenómeno. En contraste a lo negativo, una de las experiencias positivas refiere que son en su mayoría cuando las personas con problemas de ideación e intento suicida logran salir del peligro. Pero más allá de las experiencias positivas, lo que busca la suicidología y otras disciplinas es mitigar, atenuar o erradicar el suicidio. Por eso, White (2017) menciona que la suicidología debe enfrentar el problema de forma particular, aplicando conocimiento sistematizado que permita resolver el problema. Justamente esta preposición alude a que se deben aplicar conocimientos obtenidos empíricamente y técnicas adecuadas y racionales para actuar contra el suicidio. "Las terapias cognitivo-conductuales, existenciales humanistas son más efectivas, por las técnicas que manejan, sin demeritar a la psicología clínica. Se debe hacer alianza entre todas las psicoterapias porque cada paciente es muy particular, generalizar no es lo mejor" (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022).

Ahora bien, esta alianza es justamente uno de los tan anhelados objetivos de la suicidología, porque así no se demerita ningún trabajo que tenga que ver con el suicidio, al contrario, todo se enriquece. Leenaars (2010) afirma que la regla de la suicidología radica en que, al reducir la perturbación en las personas, se reduce la letalidad de matarse. Ante esta significación, la suicidología pone en extremos comparativos a la vida y la muerte, no como concepción biológica sino más bien existencial. Es decir, una persona muere no cuando sus órganos dejan de funcionar, sino cuando anulan su existencia o simplemente ya no quieren vivir. En ese sentido el experto define esta terminología de muerte y suicidio de la siguiente manera:

> Somos seres de constante cambio, Heráclito me encanta, dice algo que a mí me fascina: ¡no somos seres estáticos!, esto nos lleva a darnos cuenta de que hoy ¡soy el psicólogo!, mañana igual quiero ser el empresario; somos sujetos a cambios constantes lo cual nos

> lleva a muertes existenciales y transformaciones, debemos de 'abrazar mucho los cambios' porque un cambio, significa después un proceso de muerte existencial significativa, eso es un proceso de muerte. (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022).

> El suicidio es un método de resolución al dilema que la persona tiene, tenga la razón o no, tiene poderosas razones para pensar en eso, yo no lo justifico, yo no lo aplaudo y yo no lo voy a potencializar, pero si puedo respetar, que esa persona en ese momento de agitación extrema con ese dolor, le pase eso por la mente… ¡Tiene que resolver su dilema! y es un método de resolución, no es el mejor pero es el método…yo me comprometería más bien en ver cómo él lo padece y lo está sufriendo. (Suicidólogo en entrevista, septiembre 2022)

Finalmente, la praxis en materia de suicidología es una caja de resonancia, donde el suicidio es el objeto por observar. Trabajar en esta ciencia es un reto por el desconocimiento, por la formación específica, por acabar con la estigmatización y prejuicio, por abrir camino a poner en la cima la disciplina y por el impacto que tiene de forma racional y emocional en los profesionales que están inmersos en la materia. La importancia de estudiar el suicidio radica desde nuestra perspectiva en comprender y buscar soluciones al dolor emocional y al daño que tiene la psique, antes de pensar en intervenciones con personas suicidas.

Discusiones finales

Se abre la discusión con aspectos críticos en torno a la disciplina de la suicidología. Nótese que el fin es fortalecer aspectos de la suicidología que quizá todavía no se han tomado en cuenta o no se han retomado. Precisamente en contraste con la discusión se mencionan los principales hallazgos de la investigación, así como el análisis de la metodología que se utilizó.

De forma puntual, el primer aspecto crítico gira en torno a la concepción del objeto de estudio. Al no concebir el suicidio como una enfermedad mental, sino como una resolución a un dolor emocional, Oviedo (2015) hace la pregunta ¿qué realidad científica se debe reconocer en la suicidología? Debido a que el objeto de estudio es el sujeto suicida y su tratamiento debe ser de acuerdo con el nivel de dolor emocional. Oviedo (2015) reitera que la cuestión con el dolor emocional es que es una cuestión ideológica y no precisamente patológica, entonces no se tiene una precisión sobre lo que realmente se estudia. Ante esto, White (2017) afirma que la suicidología trabaja directamente en la muerte y el suicidio, y sus hallazgos científicos no están en resolver las muertes o suicidios, sino en analizar cómo se reproducen las concepciones suicidas y se constituyen desde los contextos históricos, sociales, culturales y políticos, para posteriormente buscar las soluciones y evitar el suicidio. En síntesis, el objeto de estudio de la suicidología no sólo se remite a la persona suicida, sino a todas las características, causas, síntomas y conductas que engloban un dolor emocional, no se ve el suicidio como algo

conceptual ni estático, más bien, se ve de forma holística, dinámica, multifactorial y pluridimensional.

Otro aspecto crítico reside sobre las investigaciones en materia del suicidio, porque la mayoría de éstas son mediante otras disciplinas, y muy pocas desde la suicidología. Resaltan las disciplinas de psiquiatría y psicología (Astraud et al., 2018). De acuerdo con Quintanar (2007) el estudio científico del suicidio en su mayoría es realizado desde la diversidad de la ciencia. Cada mirada disciplinar emplea sus propios métodos y mecanismos para darle una explicación al fenómeno del suicidio, donde como hemos mencionado la perspectiva clínica es quien domina los estudios. En ese sentido, el motivo radica en que todavía se sigue analizando el suicidio como una enfermedad mental, perspectiva que la suicidología ha discutido. Shneiman (1985) afirmó categóricamente que no todo suicida es psicótico y viceversa. Esta aseveración se fundamenta en que la suicidología es una ciencia de interrelación de varias disciplinas científicas, además de un abordaje diferente al de la mirada clínica (Chávez-Hernández & Leenaars, 2010).

Así bien, el desconocimiento de la disciplina es el motivo principal por el que no se abordan estudios científicos desde las bases de la disciplina, importante resaltar que las publicaciones sobre suicidio son estudios que le competen a la suicidología, por tal motivo se afirma que hay muchos estudios sobre el suicidio, pero son mínimos los estudios desde la mirada de la suicidología; además, predominan los estudios desde la esfera cuantitativa, donde pretenden medir (en su mayoría) ideación y conducta suicida (White, 2017; Astraud et al., 2018).

Por otra parte, al llegar al final de la investigación rescatamos tres hallazgos significativos. El primero es quitar el prejuicio que otorga la sociedad al suicidio. En ese sentido, el suicido es un método de resolución a un dolor emocional, de manera que el dolor emocional es el principal indicador de querer suicidarse.

El segundo es la identificación de dos tipos de suicidas, quienes planean y quienes son impulsivos; los primeros se caracterizan por almacenar malestar psicológico y dolor emocional; y los segundos por la poca tolerancia a la frustración y la incapacidad de hacerle frente a las adversidades.

El tercero radica en trabajar bajo un equipo multidisciplinario desde la concepción de la suicidología. Abordar de forma holística al suicidio, con diversos profesionales de la salud: suicidólogo, psicólogo, psiquiatra y médico, principalmente. Porque la suicidología debe aplicar intervenciones empíricas y técnicas efectivas, es decir: un conocimiento aplicado para la resolución de una problemática. En ese sentido, como se ha mencionado, además de las líneas de prevención establecidas en la literatura científica, se deben trabajar en las redes de apoyo (personas cercanas), cuya función es ayudar a la persona suicida a reducir su intento de suicidio mediante el acompañamiento, la escucha, la empatía, el fortalecimiento de los aspectos positivos de la persona, el manejo de habilidades sociales y el control de emociones, además de buscar brindar información veraz en las escuelas, familias y sociedad en general.

También, es importante no olvidar las principales limitantes que están presentes en el trabajo con personas suicidas con base a la experiencia del experto en la materia; éstas son: la falta de compromiso de la familia y que podría fallar el seguimiento por parte de las personas. Además del estigma que tiene la escuela hacia el suicidio; aunado a esto, el desconocimiento de la importancia de la figura del suicidólogo y el estigma hacia la salud mental disuaden la posibilidad de que las personas con ideas suicidas busquen ayuda.

Por otra parte, al retomar el objetivo central de la investigación y la pregunta de investigación que aludían a elucidar el proceso suicida desde la experiencia profesional de un suicidólogo. Permite contrastar y establecer lo planteado en un inicio. El suicidio es multicausal y pluridimensional, y las causas y condiciones dependen (en su mayoría) del contexto social y sus actores, la institución familiar y la educativa juegan un rol muy importante en el proceso suicida. Por ejemplo, la dinámica familiar y las relaciones de socialización en la escuela influyen directamente en los comportamientos de las personas, si estas situaciones generan experiencias negativas, se puede crear dolor emocional, que a su vez genera desesperanza de vida, ideación y conductas suicidas. Entonces, en voz del profesional de la suicidología, el dolor psicológico y emocional es el principal indicador de que una persona puede optar por la muerte para darle fin a ese dolor.

Respecto a la metodología utilizada para dicho estudio, es preciso comentar que fue trascendental debido a la tónica y a la apertura que brinda la entrevista cualitativa. El abordaje del fenómeno suicida y del suicidólogo fue muy conciso; además, al privilegiar el discurso, se logró develar la experiencia de trabajar con personas suicidas.

Quizá, desde nuestra perspectiva, hizo falta realizar una entrevista a profundidad, en lugar de entrevista semiestructurada. Lo importante de utilizar un enfoque cualitativo radica en que la práctica interpretativa se enriquece al contrastar la teoría con el fenómeno de estudio. Prueba de ello son los hallazgos descritos con anterioridad.

Finalmente, la línea de prevención que resulta de esta investigación plantea lo siguiente: Programas enfocados a cada etapa del suicidio, de acuerdo a los niveles de prevención en materia de salud, es decir:

En la prevención primaria, crear programas enfocados a disuadir la ideación suicida y aumentar las habilidades socioemocionales a través de espacios enfocados al deporte, a las artes y a potencializar a la persona con la ayuda de las redes de apoyo. También a la apertura de espacios donde se puedan verbalizar los conflictos personales.

Durante la planeación suicida, se debe manejar el control de emociones mediante espacios recreativos y únicos, donde las personas puedan ser escuchadas, también, brindar el apoyo psicológico en espacios laborales y educativos; además de incorporar en el sector de salud al psicólogo para la atención cotidiana.

En la tercera etapa, intento suicida, la prevención terciaria debe estar encaminada a la contención emocional y al resaltar los aspectos positivos de la

persona. Al ser la etapa más crítica, la intervención de los diferentes profesionales de la salud es primordial, lo cual se debe trasladar a una visión transdisciplinaria, donde de forma conjunta se busquen las estrategias que atenúen y después erradiquen la tentativa suicida de acuerdo con las características de las personas suicidas. También, se deben mantener las redes de apoyo, con los aspectos que anteriormente se mencionaron y trabajar directamente con la familia durante todo el proceso, desde el diagnóstico hasta la intervención.

Hasta aquí se puede apreciar la importancia de seguir explorando el suicidio desde la suicidología, y bajo el principio de originalidad, las siguientes interrogantes a tratar son: ¿Cómo promover instituciones que ayuden a tratar directamente a personas suicidas?, ¿cómo intervenir mediante la transdisciplinariedad?, ¿qué acciones se deben realizar para que la institución educativa y familiar tenga mayor conciencia y participación en torno al suicidio?

REFERENCIAS

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Paidós.

Andrade, J. (2012). Aspectos Biopsicosociales del Comportamiento Suicida en Adolescentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(2), 688-721. https://acortar.link/L1MnlC

Asociación Médica Mundial (2013). *Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos* [Informe de Políticas]. https://acortar.link/Omxyu

Astraud, L. P., Bridge, J. & Jollant, F. (2020). Thirty Years of Publications in Suicidology: A Bibliometric Analysis [Treinta años de publicaciones en suicidología: un análisis bibliométrico], *Archives of Suicide Research*, 25(4), 751-764. https://doi.org/10.1080/13811118.2020.1746944

Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa; Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.

Cañon, S. & Carmona, J. (2018). Ideación y conductas suicidas en adolescentes y jóvenes. *Revista Pediatría atención primaria*, 20(80), 387-395.

Chávez-Hernandez, A. & Leenaars, A. (2010). Edwin S Shneidman y la suicidología moderna. *Revista Salud Mental*, 33(4), 355-360.

Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. (2010). *Código de Ética del Psicólogo*. Trillas.

Diario Oficial de la Federación (2014). *Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud* [Informe de Políticas].

Durkheim, E. (2012). *El suicidio un estudio de sociología* (2ª ed.). Akal.

Frankl, V. (2015). *El hombre en busca del sentido* (3° ed.). Herder.

García-Alandete, J., Martínez, E., Sellés-Nohales, P. & Soucase-Lozano, B. (2018). Sentido de vida y bienestar psicológico en adultos emergentes españoles. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(1), 206-216. http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2018.21.1.9

Gould, M., Greenberg, T., Melting, D. & Shaffer, D. (2003). Youth suicide risk and preventive interventions: A review of the past 10 years [Riesgo de suicidio juvenil e intervenciones preventivas: una revisión de los últimos 10 años]. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(4), 386-405. https://doi.org/10.1097/01.chi.0000046821.95464.cf

Hernández, Q. (2017). Suicidología adolescente. *Revista Rúbricas*, 11, 54-62. https://acortar.link/I1uC8j

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). Mc Graw Hill.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022, 8 de septiembre). *Estadísticas a propósito del día mundial de suicidio* [Comunicado de prensa]. https://acortar.link/5ZxBzA

Kierkegaard, S. (2008). *La enfermedad mortal*. Trotta.

Leenaars, A. (2010). Edwin S. Shneidman on Suicide [Edwin S. Shneidman sobre el suicidio]. *Suicidology online*, 1, 5-18. https://acortar.link/pqKV4C

MedlinePlus. (s.f.). *Suicidio y comportamiento suicida*. Recuperado el 22 de septiembre de 2022, de https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/001554.htm

Ordóñez-Carrasco, J., Cuadrado, I. & Rojas, A. (2022). Escala de dolor psicológico: adaptación de la Psychache Scale al español en jóvenes adultos. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 15(3), 196-204. https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2019.04.003

Organización Mundial de la Salud. (2021, 17 de junio). *Suicidio* [Nota descriptiva]. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide

Organización Mundial de la Salud. (2022a). *Psychologists working in mental health sector*. https://acortar.link/BtOPbN

Organización Mundial de la Salud. (2022b, 17 de junio). *Salud Mental: fortalecer nuestra respuesta* [Nota Descriptiva]. https://acortar.link/SBYQ0

Organización Panamericana de la Salud. (2022, septiembre). *Prevención del suicidio* [Hoja informativa]. https://acortar.link/sqjtC3

Ortega, M. (2018). *Comportamiento suicida. Reflexiones críticas para su estudio desde un sistema psicológico*. Qartuppi.

Oviedo, R. (2015). Elementos para un análisis gnoseológico de la suicidología. *Reflexiones Marginales*, 5(27). https://acortar.link/W91V75

Piqueras, J. A., Ramos, V., Martínez, A., & Oblitas, L. (2009). Emociones Negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 6(2), 85-112.

Pérez, S. (1999). El suicidio, comportamiento y prevención. *Revista Cubana de Medicina Integral General*, 15(2), 196-217.

Quintanar, F. (2007). *Comportamiento suicida. Perfil psicológico y posibilidades de tratamiento*. Pax.

Red Mundial de Suicidólogos. (s.f.). *Objetivos de la red mundial*. Recuperado el 22 de septiembre de 2022, de https://redmundial.suicidologia.com.mx/

Szasz, T. (2002). *Libertad fatal: ética y política del suicidio*. Paidós.

Secretaría de Salud. (2021, 20 de mayo). *Coordina Salud servicios de atención psicológica ante pandemia por COVID-19* [Comunicado de prensa]. Gobierno de México. https://acortar.link/fNMaNH

Scheidman, E. (1985). Definition of suicide. John Wiley & Sons.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los Métodos cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

White, J. (2017). What can critical suicidology do? [¿Qué puede hacer la suicidología?]. *Death Studies*, 41(8), 472-480. https://doi.org/10.1080/07481187.2017.1332901

Este trabajo está sujeto a una licencia internacional Creative Commons Attribution 4.0

AMOR Y VIOLENCIA DE PAREJA: HISTORIA DE UNA MUJER MIRADA DESDE EL ENFOQUE SISTÉMICO NARRATIVO E INVESTIGACIÓN FEMINISTA

* * *

LOVE AND INTIMATE PARTNER VIOLENCE: A WOMAN'S STORY FROM A SYSTEMIC NARRATIVE APPROACH AND FEMINIST RESEARCH

Claudia Juárez Cervantes[1] y Itzia María Cazares Palacios[2]

Sección: Artículos
Recibido: 31/10/2022
Aceptado: 13/12/2022
Publicado: 31/12/2022

Resumen

Este artículo tiene por objetivo reconocer en la historia de una mujer, las construcciones en torno al amor romántico y la violencia de pareja, los malestares asociados a eso y la narrativa alternativa que se construye desde el enfoque sistémico narrativo y la investigación feminista. A partir de una investigación cualitativa, de alcance descriptivo, se realizaron entrevistas a profundidad a una mujer de 29 años que vive en el Estado de México. Posteriormente, se realizó un análisis de su historia, rescatando cómo ella construyó la idea de amor a partir de su contexto sociocultural y cómo se construyó la violencia en la pareja, comenzando con violencia psicológica hasta llegar a la violencia física. También se identificaron los malestares provocados por la violencia y, finalmente, en lo que mayormente se pretende dar énfasis en este trabajo, lo referente a la narrativa alternativa a la violencia. La selección fue intencional, por conveniencia, teniendo por criterio de inclusión que fuera una mujer que se encontrara en una relación violenta de pareja. Los resultados dieron cuenta primero, de la intersección entre

[1]Estudiante de la maestría en Psicología de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo electrónico: juq03774@uaeh.edu.mx https://orcid.org/0000-0001-8860-4885

[2]Profesora investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo electrónico: itzia_cazares@uaeh.edu.mx https://orcid.org/0000-0002-0498-3820

amor romántico y la violencia, y segundo, de la posibilidad de que aún en la violencia se construya una historia diferente a la misma.

Palabras Clave: género, abuso, relación de pareja, malestares, narrativa.

Abstract

This article aims to recognize in the story of a woman, the constructions around romantic love and intimate partner violence, the discomforts associated with it and the alternative narrative that is built from the narrative systemic approach and feminist research. Based on a qualitative research, descriptive in scope, in-depth interviews were conducted with a 29-year-old woman living in the State of Mexico. Subsequently, an analysis of her story was carried out, highlighting how she constructed the idea of love from her sociocultural context and how violence was constructed in the couple, starting with psychological violence and ending with physical violence. We also identified the discomforts provoked by violence and, finally, what we intend to emphasize in this work, that which refers to the alternative narrative to violence. The selection was intentional, by convenience, with the inclusion criterion being a woman who was in a violent intimate partner relationship. The results showed first, the intersection between romantic love and violence, and second, the possibility that even in violence a different story can be constructed.

Key words: gender, abuse, intimate partner, relationship, discomfort, narrative.

Introducción

Desde que una mujer nace, comienza su historia en un lugar de mayor vulnerabilidad para experimentar a lo largo de su vida, las muy diversas violencias que existen, violencias que son invisibilizadas por una sociedad patriarcal. Las violencias que viven las mujeres en las relaciones de pareja son invisibilizadas por darse dentro de las paredes que protegen su intimidad, pero al mismo tiempo impiden las miradas que podrían cuestionar dichas violencias, que posibilitarían su deconstrucción y resignificación.

Panorama de la violencia de pareja

El panorama de la violencia de pareja se muestra, en primer lugar, en la realidad traducida en números de las mujeres en el mundo, después en el continente de América y a continuación se presentan los resultados de México.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), estimó en 2021, que alrededor de una de cada tres mujeres en el mundo han sufrido violencia física y/o sexual de pareja o violencia sexual por terceros en algún momento de su vida. En todo el mundo, más de una cuarta parte de las mujeres de 15 a 49 años que han estado en una relación, informan haber sufrido algún tipo de violencia física y/o sexual por su pareja. También a nivel mundial, se estima que hasta el 38% de los asesinatos de mujeres son cometidos por su pareja. Aunado a lo anterior, la exposición de las mujeres a comportamientos abusivos y a factores de riesgo, así como su limitado acceso a diferentes servicios, han aumentado durante los confinamientos durante la pandemia de COVID-19. A partir de estos datos, la OMS reconoce que la violencia contra la mujer constituye un grave problema de salud pública y una violación a sus derechos humanos (OMS, 2021).

Asimismo, en el continente americano se encontró que una de cada tres mujeres de entre 15 y 49 años ha sufrido alguna forma de violencia de pareja al menos una vez en su vida. Entre 2003 y 2017 un promedio de 175.864 casos reportó abuso sexual, físico o ambos (Bott et al., 2019). Mientras que, en México, los resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, que reporta el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), indican que, a lo largo de la vida, de las mujeres de 15 años y más, el 70.1% han experimentado al menos una situación de violencia psicológica, física, sexual, económica, patrimonial y/o discriminación (INEGI, 2021).

Intersección entre el amor romántico y la violencia de pareja

Cuando las mujeres asumen el modelo de amor romántico y sus mitos, viven la relación de pareja desde la creencia de que el amor es lo que da sentido a sus vidas, de que el amor todo lo puede y hasta de que el amor y la violencia son compatibles. El amor romántico puede constituir una práctica de auto-renuncia

para las mujeres, así como una auto-postergación en favor de las necesidades afectivas, deseos y proyectos de la persona amada. Las mujeres tienden a sacrificarse, muchas veces en contra del bienestar, de los proyectos y de los intereses propios. Esto sienta las condiciones para que emerjan relaciones asimétricas de poder en la intimidad, que pueden desembocar en situaciones de violencia de pareja (Longo, 2019).

Ligado a lo anterior, Flores (2019), identificó al patriarcado como un elemento explicativo del amor romántico, pues posibilita la conservación de una estructura desigual que dictamina un orden supremo para el género masculino y una subordinación para todo lo referente a lo femenino. Es en la familia patriarcal donde se configura el amor romántico, al promoverse, primero, la desidentificación de lo femenino que se manifiesta en el rechazo a los sentimientos de apego y cuidado que socialmente pertenecen a la mujer, y segundo, el control masculino en las relaciones de pareja, que se expresa a través de los celos del padre sobre la vida de la madre, la amenaza de abandono a la familia y a la pareja por parte del hombre, así como el control de lo económico e incluso el sometimiento físico, a través del maltrato.

Según Coronado (2019), que estudió la relación entre el amor romántico y la violencia en la narrativa de mujeres mexicanas, la forma de relacionarse en pareja está fuertemente ligada a la idea del amor romántico, la cual es atravesada por una condición de género, que favorece modos particulares de ser y estar en una relación de pareja, constituyéndose así, la mujer romantizada. Esta mujer romantizada tiene como virtudes la espera y el sufrimiento, que le sirven para ser aprobada, aceptada y amada.

De la mujer se espera amor incondicional, amor ciego, amor romántico. Estudios recientes permiten reconocer que el amor romántico y los mitos que de este emanan, han sido factores significativos para que se busque, se establezca y se mantengan relaciones desiguales, donde se ejercen diferentes tipos de violencias. Lo que han encontrado estos estudios son vínculos entre el amor concebido desde los mitos y la génesis y mantenimiento de las violencias de género (Palacios & Valverde, 2020; Resurrección & Córdoba, 2020).

Ferrer & Bosch (2013), analizaron que mientras a las mujeres se las socializa en el amor y la dependencia, trasmitiéndoles que la relación de pareja es básica para su supervivencia y felicidad, a los hombres se les socializa en autonomía e independencia. Desde esta socialización, el papel de las mujeres es de subordinación y cuidado, y para los hombres es de dominación e independencia, lo que denota que para mujeres y hombres el amor y amar se entienden como cosas diferentes, colocándolas a ellas en un lugar susceptible de violencia.

La intersección entre amor romántico y violencia de pareja es una realidad en las historias de muchas mujeres, sin embargo, es una realidad que puede ser transformada, tal como se muestra en Carrascosa et al. (2019), quienes encontraron que la disminución significativa en la aceptación del modelo del amor romántico y el cambio hacia otros modelos, basados en el empoderamiento personal y en una

visión más realista de las relaciones de pareja, mediante programas de intervención que sensibilizan a las y los participantes sobre las consecuencias de la violencia, pueden generar un pensamiento crítico sobre las actitudes sexistas y los mitos del amor romántico, así como desarrollar recursos personales y sociales.

Posicionamiento teórico

Paradigma constructivista

Epicteto, filósofo griego, tenía por máxima que las cosas en sí no nos preocupan, sino las opiniones que tenemos de ellas. Es el significado atribuido a un conjunto de circunstancias dentro de un determinado marco de presupuestos, lo que construye una realidad en sí misma. Entonces, la visión del mundo siempre es un constructo de la mente de cada uno, no es nunca una realidad a priori. En este sentido, la psicoterapia constructivista afirma que en la percepción de la realidad se distinguen dos niveles; la realidad de primer orden, que es aquella imagen que percibimos a través de nuestros sentidos, y la realidad de segundo orden, la cual se refiere al significado que atribuimos a estas percepciones. Desde ahí la psicoterapia se considera exitosa en la medida en que la realidad de primer orden permanece inalterada, mientras que la de segundo orden se vuelve diferente y soportable. No se pretende que el paciente mire el mundo como realmente es, sino que lo mire de una forma más útil y menos dolorosa (Nardone & Watzlawick, 2013).

Al respecto, Von Glasersfeld (1988, citado en Labra, 2013), mira al constructivismo como una teoría del conocimiento que propone una ruptura radical con la epistemología tradicional, implicando el cambio de modalidades y contenidos de pensamiento. Este teórico del constructivismo radical afirma que el término realidad es aplicable a la realidad percibida por alguien, no a la realidad ontológica, es decir, no pretende decir cómo es el mundo, solo sugiere una forma de pensarlo y proporciona un análisis de las opiniones que de esta forma resultan. Apunta que, aunque todo en el mundo es una construcción, se puede establecer una distinción entre ilusión y realidad, sobre la base de la repetibilidad o la confirmación por otro método sensorial u otro observador, no sobre la base de la verdad.

A la corriente del constructivismo mencionada anteriormente, se le conoce como constructivismo radical, mientras que Kenneth Gergen y colaboradores (2019) dieron origen a la corriente del construccionismo social, el cual trasciende la comprensión de la mente y de los procesos cognitivos individuales, enfocándose en el mundo del significado y el conocimiento compartido intersubjetivamente. Este paradigma se centra en la generación colectiva del significado, matizada por el lenguaje y otros procesos sociales, es entonces, el mundo, resultado de intercambios históricos entre personas. Para Gergen, el contexto marca la manera

cómo se construyen las relaciones, por lo que considera necesario abandonar la idea de comprender al individuo para centrarse en su matriz relacional.

El constructivismo y el construccionismo social pertenecen al paradigma posmoderno, que propone el reconocimiento de la existencia de tantas realidades como seres humanos hay, dándole protagonismo al sujeto, entendido por las ideas modernas como agente pasivo. El constructivismo privilegia los procesos internos y reconoce que la realidad es una construcción humana que se surte a partir de la interacción entre los esquemas mentales, asimilados y ajustados previamente con el mundo social, a través del lenguaje. El Yo desde el constructivismo, posee la responsabilidad de auto-organizarse a través del conversar con el otro, lo que permite el ingreso de nueva información que da cuenta de las novedades que, interiorizadas y transformadas, le posibilitan generar cambios que lo llevan a recuperar el equilibrio. El Construccionismo social enmarca el cambio exclusivamente en la construcción relacional, en el lenguaje y en las nuevas narraciones, pero deslegitima al Yo, perdiendo de vista que las personas puntúan, asimilan, distinguen, amplifican y narran determinados hechos cargados de emoción (Celis & Rodríguez, 2016).

Lo anterior, es según los autores, una tensión necesaria para el desarrollo de la terapia sistémica y, por ende, del enfoque narrativo que es el que se propone como forma de acercamiento a la historia que comparte la mujer de esta investigación.

El enfoque sistémico narrativo y la investigación feminista

Bruner (2004) considera la narración como un elemento indispensable para autodefinirnos y adquirir un sentido del yo. La habilidad de contar historias permite que construyamos un sentido de identidad que nos une con otros y nos da la posibilidad de remontarnos selectivamente al pasado mientras nos preparamos para el futuro imaginado. El sentido del yo se crea a partir de contarnos narraciones que provienen de la cultura a la que pertenecemos, por lo que el yo no es estático, sino que está en continuo cambio y se reconfigura a partir de narrativas alternas.

En el enfoque sistémico narrativo se usan los términos del antropólogo Clifford Geertz (1973, citado en Cossu, 2021), descripción magra y descripción densa para distinguir los conocimientos universales de los locales en las narraciones de las personas. Las descripciones magras de las acciones de una persona son las que excluyen las interpretaciones de quienes participan en tales acciones, excluyen los sistemas de interpretación y prácticas de negociación particulares que permiten a las comunidades de personas alcanzar significados compartidos referidos a esas acciones. Las descripciones densas, a la inversa, son informadas por las interpretaciones de aquellos que están participando en esas acciones y ponen de relieve los sistemas de interpretación y prácticas de negociación que posibilitan que las comunidades de personas alcancen significados compartidos referidos a esas acciones.

Ante la posible pérdida de la propia historia y pérdida de un determinado sentimiento de identidad que viene de las descripciones magras, el modelo narrativo propone contribuir con una gama de posibles significados que las personas podrían dar a sus experiencias del mundo y una gama de alternativas para la acción en el mundo, a través de la co-construcción de descripciones densas, narraciones y re-narraciones de los relatos preferidos de la propia historia y de la propia identidad. Estas historias alternativas a las historias dominantes se posibilitan desde una concepción recíproca de la relación terapéutica, cuestionando la concepción unidireccional que entiende que el terapeuta posee un saber que es aplicado a la vida de la persona que lo consulta, y esa persona es definida como el otro, cuya vida es cambiada como resultado de estos procedimientos terapéuticos (White, 2004, citado en Rodríguez-Bustamante, 2016).

La concepción recíproca de la terapia es una concepción de doble vía, en la que los consultantes a través de la narrativa personal comprenden y dan significado a las experiencias de los acontecimientos de sus vidas, uniendo los eventos de sus vidas en secuencias que se desarrollan en el tiempo según temas específicos, teniendo a su disposición nuevas opciones para la acción, mientras que los terapeutas asumen la responsabilidad de identificar, y explicitar dentro del contexto terapéutico, la contribución real y potencial que este trabajo hace a su vida. Este proceso terapéutico desde el enfoque sistémico narrativo está conformado por tres momentos; deconstrucción del problema, externalización y deconstrucción de logros aislados, y por tres tipos de preguntas en cada uno de sus momentos; panorama de acción, panorama de conciencia y panorama de experiencias de experiencias (White & Epston, 2002, citado en Magnabosco-Marra, 2014).

Dicho proceso se da a través de una conversación terapéutica, la cual podría considerarse como una forma de búsqueda de un nuevo lenguaje, tratando de que el yo sea el yo con el que más cómodos se sientan los pacientes, se trata de una búsqueda de nuevos significados, de nuevas comprensiones, en última instancia, de nuevas definiciones de uno mismo, del ser que la persona quiere llegar a ser. Por ello, es de fundamental importancia el lenguaje que se emplea para describir y comprender, pues el lenguaje que cada persona usa es sumamente personal y contiene metáforas cuidadosamente seleccionadas. El oyente no solo es el receptor de una historia, sino que, al estar presente, constituye un estímulo para el acto de narrar esa historia. Este acto, es el acto de constituir el propio yo (Andersen, 2021).

Martínez (2017), reconoce que el método narrativo se puede integrar con la perspectiva feminista para tratar de comprender y abordar el tema de la violencia de pareja. Ambos posicionamientos teóricos se consideran de alta utilidad para los fines antes mencionados, por el hecho de ser críticos frente a la definición y el uso de tipologías de la violencia y de los participantes en ella, resaltando el potencial de tal integración, tanto en la deconstrucción de las posiciones de los integrantes de la pareja que dan cuenta de la legitimación de las desigualdades entre los

géneros, que les impide discernir las consecuencias de la violencia para sus vidas, como en la proyección de formas posibles de afrontarla y fortalecer la paz en la relación consigo mismas y con el otro.

Las mujeres no están completamente atrapadas epistémicamente dentro de su género, cultura, raza, etnia o cualquier otra identidad, sino que pueden escoger pensar desde otras perspectivas, su constitución puede estar cambiando en lugar de permanecer estática. Esto es lo que propone la epistemología feminista, mirar diversas alternativas frente a las concepciones dominantes y las prácticas de atribución, adquisición y justificación del conocimiento que sistemáticamente ponen en desventaja a las mujeres porque se les excluye de la investigación, se les niega que tengan autoridad epistémica, se denigran los estilos y modos cognitivos femeninos de conocimiento, se producen teorías de las mujeres que las representan como inferiores o desviadas con respecto al modelo masculino, se producen teorías de fenómenos sociales que invisibilizan las actividades y los intereses de las mujeres o a las relaciones desiguales de poder genéricas , y se produce conocimiento científico y tecnológico que refuerza y reproduce jerarquías de género (Blázquez-Graf, et al., 2012).

El feminismo ofrece la imagen de la realidad que las mujeres experimentan, da voz a las perspectivas de las mujeres, lo que implica comprender e identificar a través del lenguaje, las formas en que ellas crean significados y experimentan la vida, desde su posición en la jerarquía social. Esta mirada surge de la necesidad de un nuevo método que no distorsione la experiencia de las mujeres, ya que los críticos consideran que la insistencia de la ciencia moderna en el control y el distanciamiento del conocedor de lo conocido es reflejo del deseo de dominación de una cultura que subordina los intereses de las mujeres a los de los hombres. Las epistemologías feministas no pretenden simplemente sustituir las lealtades de género, sino más bien, proporcionar una base que permita una comprensión más precisa del mundo (Riger, 1992, citado en Eagly & Riger, 2014).

Según Berlanga (2018), la teoría feminista cuestiona un orden cultural y político que había sido hasta entonces dado por sentado y revela la opresión de las mujeres en un mundo patriarcal, es decir, un mundo en el que los géneros están jerarquizados y donde existe un predominio de lo masculino. La categoría de género ayuda a analizar las condiciones de desigualdad entre hombres y mujeres, pero también a entender sus causas, ayuda a entender el porqué de las conductas, actitudes, posiciones y acciones reiterativas en uno y en otro género, ubicando la repetición, pero también el desvío de la norma. La subordinación de las mujeres es consecuencia de las relaciones que producen y organizan el sexo y el género. El género no es algo que está dado, sino que se produce, se hace y, por tanto, es posible de deshacer.

Puede deshacerse la historia de las mujeres que viven violencia, que no ha sido siempre contada desde una epistemología feminista, por lo que más allá de favorecer y empoderar el papel de la mujer, la ha colocado en el lugar de la pasividad y aceptación de esa violencia recibida. Contar la historia de una mujer

que vive, pero también que resiste a la violencia, es mirarla desde la epistemología feminista que la visibiliza y le devuelve la agencia sobre escribir y reescribir su propia historia. Este es el objetivo del presente artículo, dar voz a una mujer para contar sí la historia sobre la violencia en su relación de pareja, pero, sobre todo, para contar la historia alternativa a esta.

Metodología

Utilizando un diseño cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad a una mujer de 29 años proveniente del Estado de México, con el objetivo de reconocer en su historia, la intersección entre violencia y amor, así como la posibilidad de construir una narración alternativa a la violencia.

Resultado de la entrevista fue una historia que implicó su organización y sistematización, lo que de acuerdo con Gibbs (2014), debe hacerse para el análisis de datos en la investigación cualitativa, construyendo posteriormente códigos o categorías, clasificándoles en los textos y resaltando los fragmentos más significativos de dicha entrevista.

Para lo anterior, primero se realizó la transcripción de la entrevista y se codificó con base en cuatro ejes de análisis. El primero, en el que se puede dar cuenta de la construcción del amor, es decir, cómo se llegó a la idea de amor que hoy tiene. El segundo eje apunta cómo se construyó la violencia en la pareja. El tercer eje muestra cuáles son los malestares producto de las diferentes formas de violencia vividas al interior de la relación. Y, por último, el cuarto eje, implica observar la construcción de una historia alternativa a la violencia sufrida y sobrevivida.

Estos ejes siguen el método sistémico narrativo que posibilita el contraste de la deconstrucción del problema que implica reconocer, desarmar y cuestionar las creencias, ideas y prácticas de la cultura en la que vive una persona y que están sirviendo para mantener el problema y el relato sobre el mismo, con la deconstrucción de logros aislados, que trata de identificar cualquier ocasión en que el problema tenga menos, poca o ninguna influencia sobre la persona, cuando se dan las excepciones a la historia saturada de problema.

Las preguntas de este método que se realizaron a la entrevistada giraron en torno a tres panoramas; panorama de acción, constituido por experiencias de eventos, secuencias y tiempos que conforman una historia, panorama de conciencia, que tiene que ver con las interpretaciones que se hacen a través de la reflexión sobre los eventos que se desarrollan en el panorama de acción y lo que ellos reflejan sobre el carácter, motivos y deseos, y el panorama de experiencias de experiencias, cuyas preguntas incitan a las personas a dar una versión de lo que creen o imaginan que otra persona puede pensar de ellas, alentando a las personas a reflexionar no directamente sobre sus vidas (White, 2004, citado en Rodríguez-Bustamante, 2016).

La selección fue intencional, por conveniencia, teniendo por criterio de inclusión que fuera una mujer que se encontrara en una relación violenta de pareja.

Las entrevistas a la participante se llevaron a cabo en el mes de octubre de 2022, de forma presencial y fueron grabadas con la autorización y consentimiento informado de la entrevistada, a quien se le invitó a participar de la investigación, informándole el objetivo de ésta, recordándole su carácter confidencial y voluntario.

Es importante mencionar que se utiliza un pseudónimo para referirnos a la participante a fin de salvaguardar su identidad.

Resultados y discusión

Las mujeres no ocupamos un lugar homogéneo en la estructura social, en ese sentido y con la finalidad de comprender las decisiones y acciones de la participante se presentarán de manera general algunas intersecciones que den contexto a la información subsecuente.

Amelia es una mujer de 29 años, quien nació y radica en el Estado de México. Actualmente vive con su padre y la esposa de él, contando con un nivel socioeconómico medio bajo. Su ocupación es como psicóloga y se encuentra estudiando una maestría sobre la misma materia.

A continuación, se presenta la historia que Amelia compartió en las entrevistas, bajo los ejes de análisis que permiten contrastar la historia dominante que se construye alrededor de la violencia con la historia alternativa en la que se narra de manera densa los recursos, habilidades y potencialidades con las que cuenta la entrevistada y que le permiten sobrevivir a la violencia recibida.

Construcción del amor romántico

Las mujeres aprenden a amar bajo las normas, creencias, modelos, costumbres, tradiciones, moral y ética de la cultura a la que pertenecemos. Aprenden a amar desde los mitos, que nos hacen soñar con el amor total, con encontrar a alguien que nos quiera incondicionalmente y para siempre. Las mujeres aprenden a amar desde el romanticismo patriarcal, el cual enseña que el amor lo puede todo, y este es su mejor argumento para responsabilizar a la pareja por el propio bienestar y felicidad, lo que mantiene a las mujeres esperando, pasivas, dependientes y necesitadas de ese amor que transformará sus vidas (Herrera, 2018).

En la entrevista, cuando se le pregunta a Amelia sobre cómo llegó a la idea del amor de pareja, ella responde:

> Yo creo que haciendo un análisis y regresión de mi vida, completamente sí viene muy influenciado por todo lo cultural, número uno, lo cultural, lo que ves en televisión, lo que te dicen los cuentos, lo que tú esperas, tú esperas un amor con todo el romanticismo del mundo y dos, en quizás por otra parte lo que uno ve en casa cómo ves a tus papás llevarse, cómo ellos se demostraban amor de alguna manera, pero también yo sentía que esa relación le pondría más, le pondría romanticismo, porque ellos nunca pelearon ni nada, eran una relación muy amable, de mucho

> compañerismo, pero yo creo que aun así, a pesar de verlos bien yo siempre decía falta que te agarre de la mano, falta la parte de los besos constantes.[...] Yo veía el poder que tiene un sentimiento, lo que a veces le damos ese poder en nuestras vidas desde qué creemos y porque yo lo creo y creo que es una parte de mis creencias y por eso estoy en este punto, el creer que el amor lo puede todo, que el amor salva, que el amor perdona o que da otra oportunidad.

En este primer fragmento de la entrevista se aprecia cómo Amelia reproduce y personifica en sí misma, los ideales de omnipotencia asociados al amor romántico construidos socioculturalmente. Uno de los mitos del amor romántico se refiere justo a la creencia falsa de que el amor todo lo puede, lo que resulta en tratar de superar todos los obstáculos, tanto externos como internos que se presentan en la relación (Piñeiro et al., 2022).

Más tarde en la entrevista se le pregunta cómo aprendió qué es el amor, y en lo que ella respondió, se puede dar cuenta de cómo llegó a relacionar la idea de amor con la de sacrificio:

> Apenas lo estaba analizando justamente, mi mamá, pues falleció hace 10 años de cáncer y todo el proceso de cáncer que fue muy desgastante, muy desgastante, mi papá siempre estuvo ahí, o sea de verdad y que nunca se lo había dicho a mi papá y le dije guau de verdad nunca te lo agradecí, pero también qué bueno que lo hiciste, nunca la dejaste sola hasta el día que murió ahí estuviste, en cada momento sin dormir o de la manera que fuera, quizás a lo mejor desde ese punto se ve como un sacrificio el amor como sacrificio por el otro, por la otra persona y me puse a pensar ¿no?, también esa parte de mí, o sea a mí me gustaría encontrar a alguien que pudiera compartir conmigo esa parte de mi vida, pero en quien yo podría confiar incluso en algún momento que yo fuera vulnerable, que yo fuera muy vulnerable y que no, que no saliera corriendo.

La subjetividad en torno al amor se va construyendo desde distintos contextos sociales, siendo la familia uno de los más importantes. Se observa que, derivado de la experiencia donde su madre requería un tipo de cuidado dada su situación de salud, el padre es quien lo otorga. Este cuidado emocional dado por el padre hacia la vulnerabilidad física de la madre abona a la construcción que Amelia realiza en torno al amor. Al respecto, Bard (2018), afirma que el amor se aprende desde los discursos sociales heteronormativos y de las relaciones familiares, donde se corresponden tanto la exclusividad como la posesividad con la estructura y representación de la familia nuclear.

Se le cuestiona a Amelia sobre qué otras ideas relacionadas con el amor y la construcción de éste, respondiendo lo que a continuación se presenta:

> Creo que de las que te mencioné al inicio la que más me queda como grabada es cuando el amor se queda, se queda en los momentos difíciles y quizás es algo como te mencionó que lo vi en otra perspectiva totalmente distinta con otra situación totalmente distinta entre mis papás y en ese momento es, yo quedarme porque el

> amor se queda, cuando amas a alguien a lo mejor te quedas intentando varias veces, intentando varias veces aunque sabes que es ensayo y error y deseando, o sea teniendo la esperanza porque también es esa parte, en el amor tienes esperanza de que puede generar un cambio, que en algún momento incluso por un comentario más, él hace tiempo me dice que quizá lo único que él necesitaba era cariño lo único que necesitaba era que yo lo quisiera y a lo mejor en ese punto viene a mi mente el que si yo lo quisiera, si yo le diera ese amor, él podría modificar ciertas cosas de él que dañan, pero sé que si en algún momento él no cambia me está ahogando como lo estaba haciendo los últimos días, cuando yo siento esa ansiedad de no poder dormir y todo lo demás alrededor de, que es desgastante, es totalmente desgastante.

El ideal de omnipotencia asociado con el amor de pareja una vez más se hace presente, en esta ocasión de la mano de manifestaciones de manipulación y chantaje por parte de su pareja que advierten los estragos en la salud física de Amelia. Resulta expuesto además cómo la idea de que el amor lo puede todo y puede llevar a que la pareja cambie orienta a que Amelia permanezca en la relación, soslayando como muestra la evidencia empírica, que la violencia siempre va en escalada.

Amelia habla sobre el poder transformador del amor, en este sentido, Anne Duformantelle (2020, p. 39), apunta una teoría sobre la disolución de la magia del amor perfecto y de todas las ideas ilusorias que sobre el reposan, explica que, en su desaparición, aparece la posibilidad de amar. Se lee así en el fragmento de su libro En caso de amor: "Mina quería que le quitarán de encima el amor. No del amado, no de la ausencia, no de eso que la llevaba a amar… Quíteme de encima la creencia mortífera en el amor para que yo pueda amar…" Relacionando esto en la entrevista, podemos notar cómo en la entrevista se da un momento de reflexión sobre estas ideas erróneas del amor:

> Pues en alguna parte, pues me siento, sí siento que lo doy o sea siento que más no puedes dar a veces, ya es como que ese es el punto, no, ya es tu límite, es demasiado y, pero que a pesar de que vas y se lo das e intentas que con eso sea suficiente y no lo es, dices y qué tal si lo intentas otra vez, qué tal si esta vez sí funciona, es como volver a lo mismo y a veces escuchándome, por ejemplo, en estos momentos, si hago un insigth, me doy cuenta de muchas cosas que no, que no había visto, el por qué lo hago, por qué regreso, por qué a pesar de que de repente te sientes ahogada te quedas, y no sé en esos momentos que me brindó para que yo pudiera quedarme, en esos momentos era como tener solamente paz aparentemente, porque no sé si se va a mantener esa paz, ajá no sé si ahorita todo está bien, no te puedo decir tenemos bronca luego, luego y yo quisiera eso, ya no quiero peleas, yo ya no quiero discusiones, yo no quiero nada de eso en mi relación, al contrario y por ahora en el presente es lo que tienes, no sé si en el futuro vamos a estar no sé si y si nos va a alcanzar, si el amor nos va a alcanzar para eso, la verdad no lo sé.

En la narración de Amelia se pueden identificar varios momentos en que se generan procesos reflexivos que le permiten deconstruir lo que entiende por amor

en la relación de pareja, como en el fragmento que antecede, en el que cuestiona sus propias decisiones y reconoce que existen otros factores importantes, además del amor, para quedarse en una relación.

El amor marca de una manera sustantiva la vida de las mujeres, cada etapa de sus vidas se encuentra ligada a él, lo que hace que las biografías de ellas siempre estén punteadas por hitos amorosos. Para las mujeres, el amor es definitorio de su identidad de género, es la experiencia que las define, pues han sido configuradas socialmente, construidas por una cultura que las coloca como seres del y para el amor. Amar es el deber de las mujeres, se vive como mandato y no por voluntad, entonces el sentido de la vida y la filosofía de género de las mujeres tiene que ver con lograr los objetivos amorosos para los que ha sido educada (Lagarde, 2022).

Esto que señala Lagarde, lo podemos encontrar en la narrativa de Amelia cuando responde que el amor es el centro de su vida:

> Yo creo que a lo largo de mi vida ahora sí es como un patrón que se repite, que a veces, la mayoría de las veces más bien, pongo esa esfera en el centro y que a partir de poner esa esfera en el centro a veces olvido el resto de las esferas donde más funciono y obviamente cuando las cosas están mal en ese ámbito es como un efecto dominó, permites que todo se vaya abajo, y aunque intentes mantenerlo, aun así, molesta, es un dolor molesto dentro de todas las demás, y yo creo que desde niña, o sea lo mejor desde niña le asigné ese papel tan importante a amar, a amar a alguien y sentirte amado por alguien que lo olvidé, olvidas lo demás, creo que viene muy ligado con lo que crees acerca de lo que es el amor y a veces lees o ves o escuchas conferencias acerca de los mitos del amor, y dices:¡ay, eso no es cierto, quién va a creer eso, quién va a creer que el amor todo lo puede y que el amor te salva, que el amor no sé, todo lo de la lista!, y de repente hasta que lo analizas en tu vida y dices es que están ahí esos mitos, están dentro de ti y es tan difícil modificar eso o sea algo como que se lleva gestando años, que en estos momentos quisiera no tener esos pensamientos que me liguen hacia allá, pero pues no sé quizás yo espero, dentro de mi esperanza hay dos cosas, una, ojalá y las cosas se mantengan bien y dos, es que poco a poco yo pueda ir disolviendo esa idea, esas ideas que no sirven dentro de una relación.

Nuevamente encontramos en las palabras de Amelia, la consciencia de que sus ideas sobre el amor no le son de utilidad y el deseo de no tenerlas, ya sea para relacionarse de diferente forma con su pareja o decidir no continuar con esta. También se puede identificar cómo es que ella aprendió que el amor, amar a alguien y sentirse amada debía ser su prioridad desde que era una niña. Este deseo idealizado de una pareja está relacionado con el sistema patriarcal y la asignación de género, que perpetúan las relaciones de poder (Caro & Monreal, 2017).

Ligado con lo anterior, Ngozi (2017, p.82) escribe en una carta sobre cómo criar a una hija feminista, y cuestiona cómo es que siendo el amor lo más importante de la vida, solo se le muestra su valor a la mitad del mundo, refiriéndose al género femenino. “Enséñale que amor no es solo dar, sino también recibir. Es importante porque a las niñas les transmitimos sutiles ejemplos sobre la vida: enseñamos a las

niñas que un componente primordial de su capacidad de amar es la capacidad de sacrificarse. A los niños no se los enseñamos". Estas ideas sobre el amor como cuidado y sacrificio, las encontramos en el siguiente fragmento de la entrevista:

> A las mujeres nos enseñan eso, a cuidar todo el tiempo y a cuidar todo, hasta tus papás incluso, nos enseñan a cuidar y pues a los hombres no, a los hombres no les enseñan eso, jamás.

La socialización diferenciada en mujeres y hombres en torno a las formas de sentir, formas de pensar, formas de actuar y papeles a desempeñar frente a distintas demandas situacionales, claramente muestran cómo se construye la desigualdad, base que no sólo mina las libertades y capacidades de las mujeres, sino, además, las coloca en un mayor riesgo de sufrir abusos y violencias.

Construcción de la violencia de pareja

Moral y López (2012), definen a la violencia de pareja como el ejercicio de poder en el marco de la relación sentimental, ya sea en el noviazgo, matrimonio o cohabitación, mediante acciones u omisiones donde se daña o controla la voluntad de otro.

La violencia de pareja implica situaciones de maltrato físico, sexual y psicológico contra la pareja actual o anterior. En el maltrato físico se utilizan objetos o el propio cuerpo para herir a otra persona intencionadamente, produciendo desde lesiones leves hasta la muerte. Otro tipo de maltrato en la pareja es la coacción, en esta, los agresores obligan a sus parejas a participar en comportamientos que no desean, como la participación en actos sexuales sin su consentimiento. El maltrato psicológico es frecuente, pero poco denunciado, este incluye agresiones verbales como culpar, amenazar e insultar, y no verbales como ignorar y desatender. (Muñoz-Martínez & Aguilar-Cacho, 2022).

Antes de preguntar con respecto a la violencia de pareja, se le preguntó a Amelia sobre cómo es su relación y cómo vive el amor en ella:

> Pues en este momento de mi vida justo en esta relación que estoy cruzando, anteriormente siempre había sido una relación de compañerismo, porque nos apoyamos de alguna manera, yo lo apoyo en algunas cosas, él me apoya en otras, nos escuchamos mucho, escucho sus metas, sus sueños, todo, escucha los míos. En otra parte es eso, se podría decir es una relación que me gusta porque es divertida, esa parte de que me puedo reír con él, ajá, me puedo reír con él y puedo seguir viendo tele todo el día con él, podemos jugar y nos decimos cosas bonitas, y a veces sí, a veces también nos hacemos burla, pero el punto donde llegó y precisamente que es por lo que estamos aquí es la parte de que dio un brinco en esta relación hacia una parte violenta y, pero yo entiendo, reconozco que se fue construyendo, que la violencia no fue como que apareció ayer, que se fue construyendo a partir de ideas que él tenía de celos, de celos constantes, su inseguridad por una relación previa que también tuvo y como si de repente trajera eso de su relación anterior a esta y que yo no pudiera evitar eso,

> decirle: "oye cálmate, no es lo que estás pensando", más aparte pues bueno, el consumo de sustancias que es otro factor muy muy muy detonante en que no puedas controlar impulsos de alguna manera, que no pienses las cosas y que después te arrepientas incluso de lo que haces.

Este fragmento ilustra la génesis de la violencia en esta pareja, que se da en los celos, lo cual obedece a otro de los mitos del amor romántico, el mito de la exclusividad. Respecto al consumo de sustancias, desde hace varias décadas se indicó que el uso y abuso de alcohol y otras sustancias ilícitas son un vector para que un hombre se comporte de forma violenta, pero no son la explicación de base de ésta. La manera como se construye la masculinidad sí lo es.

Siguiendo con lo que mencionó en la pregunta anterior sobre la relación de pareja, se le pidió compartir sobre los eventos y momentos en que ha vivido violencia:

> Pues creo que lo último que pasó, pues precisamente llegamos, de hecho ni siquiera como a discusión, porque yo siempre intento no discutir, yo soy una persona que intenta no discutir, no seguir el juego, intentar frenar, y sin embargo, en un momento de la acusación y de estar instigando, yo digo pues ya me quiero ir, mi momento fue huir, yo solamente quería huir del momento, de decir ya no quiero escuchar y por quererme ir, pues precisamente pasa esto, él me empuja y que cuando yo caigo al piso, que es un momento que está muy grabado en mi cabeza todavía porque también es reciente, y en ese momento yo digo la persona que amo no puede estarme haciendo esto, la persona de la que yo tengo un concepto de ella diferente, totalmente distinto y es mi pareja, no es cualquier persona, no es el vecino, no es alguien de la calle, no es alguien extraño, es con quien duermes, con quien compartes, con quien te ríes, con quien lloras, con quien todo.

> Yo solamente podría decir que no lo podía creer en el primer momento, yo no podía creer que estaba pasando y después de eso cuando me levanto, porque lo primero que hago es levantarme y decir pues también me tengo que ir de aquí porque a lo mejor ya lo desconocí a esa persona que yo amo, y continúa, o sea en lugar de que se frene continúa, otra vez me avienta y después pasamos a un punto en donde cuando yo ya intento no escucharlo, nada más hacer como disco rayado decir sí, sí ya para que se detuviera sus comentarios, porque incluso eran groserías después, cuando él me suelta un golpe en la cabeza y yo digo es que no, o sea esto menos, o sea, a lo mejor que me hubiera tirado puede ser hasta un accidente, un forcejeo y me aventaste, pero esto es una toda la intención, y peor cuando salimos y cuando me dice que me echara a correr, que se me ocurriera echarme a correr para que él me alcanzara, era como de si yo no soy una presa, o sea yo no soy tu presa, tú no me tienes que estar cazando, esto no está pasando, incluso en esos momentos yo lo recuerdo como si hubiera sido algo una pesadilla o sea una pesadilla que fue entre nosotros y no cabe dentro de mí, todavía.

Significativamente, como lo menciona Amelia, la violencia se caracteriza por una intencionalidad, la cual, de acuerdo con Agoff y colaboradores (2006, citado en

Vidal-Oré, 2021), las mujeres niegan al atribuir la responsabilidad del maltrato de la pareja de forma parcial, ya que encuentran una justificación al maltrato de sus parejas, considerando que las agreden sin intención, sino más bien movidos por causas ajenas a su voluntad y que surgen como expresión incontrolada de afectos. Esta percepción subjetiva acerca de las razones a las que obedece la violencia ejercida contra ellas está directamente asociada al modo en que ellas viven este maltrato, así como a los umbrales de tolerancia experimentada hacia la violencia.

Amelia continuó compartiendo acerca de la violencia en su relación de pareja:

> Creo que desde un primer momento yo siempre dije es que las cosas hay que hablarlas siempre, siempre, resolverlas, tenemos manera de hacer las cosas y él había aceptado y lo intentábamos, lo intentábamos, en un punto no sé, en un punto salió todo esto y en una semana anterior al evento de violencia, se puede decir, fue cuando él se enojó, tuvo un momento de celos, no me dice ni porqué, no me dice realmente que está pasando, no habla conmigo y fue una semana total horrible, horrible, horrible, horrible, la ley del hielo que él aplica, era de pero yo no sé, yo no sé qué hice mal, entonces qué está pasando conmigo e incluso, llegas a auto culparte, yo me llego a auto culpar de realmente sí tengo algo mal yo con esto, o sea estoy haciendo las cosas mal para que él reaccione de esa manera y bueno llega todo ese cuestionamiento propio y antes de eso a lo mejor entre todo lo que pasó pues hubo momentos en que él llegó a mentirme no, o sea de alguna manera las mentiras o cosas que no puede, que no quiere más bien decirme sobre de repente coquetear con alguien o de repente mandarle mensajes a alguien y que sin embargo en algún punto yo paso por alto, lo dejamos atrás y seguimos y seguimos.

El cuestionamiento de sí misma y la culpa que experimenta Amelia pueden configurarse como mecanismos de control social que refuerzan los supuestos de género, las inequidades en torno al ideal del amor. Por otra parte, el que Amelia ponga en duda sus acciones es parte de los intentos para comprender y/o justificar por qué su pareja se torna violenta con ella.

En ese mismo sentido, Picado et al. (2019), al analizar las creencias relacionadas con el amor romántico como elemento de influencia en la violencia de género, encontraron mayores sesgos cognoscitivos en el caso de los hombres en relación con anteponer necesidades, deseos e intereses propios frente a los de la pareja, mientras que en el caso de las mujeres, se concluyó que consideran que los celos son elementos imprescindibles en una relación de pareja y la atracción por otras personas implica que no hay verdadero amor. También se observó que las mujeres tienen mayor tendencia a identificar la premisa de la sexualidad con el amor, así como la premisa de la fuerza del amor, asumiendo que el amor conlleva siempre un resultado positivo en los acontecimientos del día a día. Aunque ambos sexos conciben como falsa la idea de que por amor todo es perdonable y justificable, se encontró mayor distorsión de este pensamiento, en las mujeres.

La percepción que se tiene de las mujeres y de los hombres dentro del vínculo sentimental proviene del imaginario colectivo e individual compartido con la

cultura hegemónica imperante. Esto lo señalan, García et al. (2019), al afirmar que las mujeres son vistas como seres incompletos, cuyas necesidades de amar responden al deseo de completarse, mientras que los hombres son percibidos como autosuficientes, completos e independientes. Sin embargo, las personas podrían llegar a ser capaces de reajustar prácticas y representaciones en torno a nuevas maneras de ver el mundo, nuevas maneras de ver el amor, elaborando narrativas que trasciendan la regularidad y la homogeneidad de los discursos tradicionales con la recreación de elementos nuevos, que rompan con las costumbres, la centralización de la familia y el matrimonio, los valores religiosos, el cuestionamiento de las prácticas sexuales, entre otros.

Es importante reconocer cuál es el papel de las ideas respecto al amor que tiene Amelia en la decisión de ella sobre permanecer en una relación donde se ha vivido violencia de pareja y ella responde:

> Realmente yo creía que yo no iba a regresar, que esta vez era la definitiva, ir al final de esto por mucho que me doliera, realmente sabía, sé que tenía que hacer eso, terminar la relación pero cuando yo hablo con él y pues llega el punto donde se disculpa, número uno, se disculpa por las cosas que pasaron, dos, veo que su vida otra vez se vino abajo para él, es como si yo quisiera cuidarlo, de alguna manera, incluso aunque cuidándolo yo me hiciera daño ahí, cuando veo sobre todo esa parte, todo una semana que a lo mejor dejó de comer o de repente consume más sustancia, mucho alcohol, me pregunto o sea realmente sí, sí es el final, si no pudiéramos de nuevo volver a pegar las partes, si no pudiéramos volver al inicio e intentar darnos paz mutuamente, porque para mí no fue paz, ni para él y quizás en este momento fue cuando yo decido está bien o sea vamos a reintentarlo, pero sobre todo cuando él me dice incluso él lo propuso, que él quería entrar a terapia, que se había equivocado y que las ideas que tiene de celos, las ideas y aparte las conductas agresivas que tiene pues que no son buenas para mí, que él sabe que me hace daño, y entonces quizás en ese momento cuando él me habló de eso, como de la posibilidad de un cambio, la posibilidad de querer cambiar es cuando yo digo está bien pues vamos a intentarlo esta vez, incluso para mí en mi interior dije pues obviamente si ya no funciona después de esto pues es que ya no, si no funciona después de terapia que él quiera cambiar y que lo cambie realmente pues yo creo que ya no.

Es ilustrativo en el testimonio cómo la socialización de las mujeres en torno al cuidado de los otros también se proyecta en la vida de pareja. Pero también, cómo esto es reforzado con las demandas y comportamientos de manipulación, en este caso de la pareja de Amelia, de ser cuidado por ella. Dentro del amor romántico se encuentran dos momentos: el primero, donde la violencia se manifiesta como una forma de control de los hombres, en la que hacer lo que el hombre demanda es una forma de permanecer en la relación, y en el segundo, donde a través del sacrificio-fe se espera que, con la presencia de amor, paciencia, comprensión y tolerancia, el hombre cambie (Coronado, 2019).

Siguiendo el método del enfoque sistémico narrativo, que contempla la influencia de las relaciones significativas en la construcción de los relatos de las

personas, se le pregunta a Amelia sobre sus relaciones importantes y cómo han influido en el sobrevivir a la violencia de pareja:

> Pues en un punto siento yo que casi sin querer, bajita la mano como se dice coloquialmente, yo me empecé a aislar de mis redes, por estar con él, porque obviamente pasas más tiempo con él o todo lo haces con él, o sea todo, entonces en ese punto de alguna manera ahorita analizándolo, es algo común que pasa, en un momento de violencia no es que de repente te sientes solo, aunque sabes que no lo estás y fuera de sentirme sola, también dentro de mí hay una visión de también hacia dónde quieres llegar o sea más allá del amor, que es una esfera de tu vida, pero el por qué estás aquí, por qué es tu sentido de vida, por ejemplo, terminar la carrera, terminar esta maestría y tu trabajo o sea son cosas que amas, que también están ahí y quizás también quizás ahorita haciendo reflexión, si te agarrarás más fuerte de esas cosas que también están alrededor, de las personas que están alrededor, quizás sentirías que puedes con ese dolor que yo decidí no atravesar, quizás, pero claro que implica más factores como toda situación, implica más factores.

De la mano del aislamiento que Amelia refiere como parte de la dinámica que ha experimentado en torno a sus relaciones de pareja, su reflexividad discursiva le permite identificar la importancia de un proyecto propio que nutra sus capacidades, condición contrapuesta a los mandatos asociados al amor romántico.

Malestares asociados al amor romántico y a la violencia de género

La enfermedad física y mental en el género femenino ha resultado desde siempre muy conveniente para los intereses económicos, sociales y políticos de una sociedad patriarcal. Desde el imaginario patriarcal, primero las mujeres fueron brujas que debían quemar y después fueron locas que debían encerrar (Blázquez-Graf, 2011). Históricamente, los cuerpos de las mujeres se han mirado como naturalmente débiles, y entonces, con mayor proclividad a la enfermedad. Mentalmente, también la historia, nos cuenta sobre la labilidad de la salud de las mujeres. En nuestra ciencia, nos podemos remitir desde el psicoanálisis a Josef Breuer y Sigmund Freud (1895, citado en Çetin, & Varma, 2021), quienes comenzarían sus estudios justo con este género, en la histeria, que etimológicamente deviene del griego hysteron, útero.

La debilidad física y mental de las mujeres, pero las causas que argumentaron en el debate fueron radicalmente distintas a las que hasta ese momento eran reconocidas como verdaderas. Ellas atribuyeron los malestares de las mujeres a las limitaciones impuestas por los hombres, a la imposibilidad de desarrollarse intelectualmente, en concreto, a las condiciones y factores psicosociales que han atravesado a las mujeres desde el comienzo de los tiempos (Nogueiras, 2019). Las mujeres enferman, pero no por su naturaleza, no por su frágil condición física y psíquica, enferman porque así lo busca la estructura patriarcal que las quiere dominar y someter. El malestar de las mujeres no sugiere una necesaria

medicalización, más bien llama a repensar cómo es una realidad que tienen que sostener con ansiolíticos y antidepresivos. Las mujeres también enferman de amor, o, mejor dicho, enferman por las ideas de un amor que las pretende mantener pasivas y sufriendo.

Dentro de esos malestares de las mujeres, se encuentra el malestar de la culpa, el siguiente fragmento de la entrevista, lo ilustra:

> No bueno, más bien yo creía para mí que yo tenía bien especificados mis límites en una relación, bien delimitados, cómo es que esto no va a pasar, esto no puede pasar de una relación y termina sucediendo y terminas brincando tus propios límites y a veces en ese momento es como sentir por eso, sentir más culpa, pero hacia mí, como si tú dices que ese es tu límite, por qué tú lo brincas, por qué tú te lo pasas, por qué lo permites. Ajá y precisamente por lo que mencionábamos hace rato, cómo les voy a decir, es esa parte, pocas personas, muy pocas personas supieron el evento no y también por lo mismo muchos dicen nunca terminaron o sea como nunca pasó nada, se separaron una semana y otra vez regresan, pero sí, o sea, cuesta, cuesta mucho hablar de esto y a veces hasta más cuando te dicen: pues tú eres psicóloga, como si no supieras todo lo que pasa alrededor, y es doble peso, échale otro ladrillo más a la culpa. Primero como te decía, pues siento esa culpa que yo creo que por eso es algo que me cuesta contar esa parte, me cuesta decirle a alguien, oye sabes qué regresé con él, o sea porque dices o sea cómo crees, quizá todo el mundo espera una reacción diferente no, o sea, el "amiga date cuenta", como dicen comúnmente.

Michael White (2015) reconocía que las expresiones del abuso son moldeadas por los significados que la persona le está dando al suceso. Cuando se habla de personas que han sido sometidas a abuso, se encuentra invariablemente en sus interpretaciones, los temas de la culpabilidad y la falta de mérito personal, esto es que, de alguna manera merecían el abuso o lo provocaron o que podrían haber hecho algo para impedirlo.

La culpa es una emoción compleja que puede funcionar como un mecanismo de control que lleva a reparar la transgresión de normas sociales. En el caso de Amelia, el sentimiento de culpa fenomenológicamente co-ocurre con la vergüenza de estar en una experiencia violenta. Sin embargo, aquí la vergüenza puede leerse en términos de que Amelia sabe que no está bien, es decir, está transitando de la negación hacia el reconocimiento de la violencia.

> Pues la verdad han sido muy pocas las personas que saben esto, todavía tiene una semana y no, por ejemplo, incluso mi terapeuta me dijo que yo tenía que contarle a mi papá, mínimo una parte de lo que pasó y no he podido, o sea ni siquiera he podido porque yo sé que me va me va a juzgar obviamente o sea yo sé me ama pero también va a juzgar y me va a decir: salte de ahí, qué estás haciendo ahí y sobre todo también va a juzgarlo a él y la relación que tenemos, no me puede prohibir quizás, porque soy una adulta, no me va a decir no sales, pero yo sé que cambiaría todo el contexto en esa parte, o sea yo sé que quizás lo entendería, que sufro, que me duele y que no es fácil salir de donde estoy, pero quizás dentro de mí hay un pensamiento que me hace no

> decirle, yo creo que él va a creer que estoy haciendo las cosas mal, me va a juzgar también, creo que me va a juzgar de alguna manera y quizás por eso no lo he hecho, de hecho ni siquiera a mi mejor amigo que a él sí le conté lo que pasó con mi pareja, no se lo he dicho, yo no se lo he dicho que ya regresamos porque quizás no me juzgue, porque incluso también pasa por una situación igual con su pareja, pero si es como si, como si tuvieras miedo de que se decepcionaran de ti, de tus decisiones que estás tomando y que aunque es mi vida, aunque es lo que yo estoy decidiendo y haciendo que todo el mundo lo ve desde afuera, desde otra perspectiva.

La posibilidad de transformar las normas socioculturales de género y las sanciones y/o estigmas asociados a su transgresión son posibles en la medida en que se amplían los márgenes de acción de las personas. En este sentido, la actitud de la familia y las amistades son mediaciones importantes en tanto redes de apoyo para transitar de un estadio de adaptarse y/u ocultar la situación de violencia a uno de confrontación y transformación directa.

Ante la pregunta sobre los malestares que Amelia relaciona que ha tenido lo largo de la relación por estos episodios violentos, ella detecta lo siguiente:

> Lo que sí he notado mucho es que en mí ha detonado la ansiedad, o sea era algo que pues yo no, no, no estaba presente en mí, quizás antes de él, te podría decir, yo tenía un episodio como un poquito depresivo que poco a poco fui dejando como de lado, también por la distracción o por la parte de lo que la relación de pareja te da, pero es como si lo hubiera cambiado y ahora sintiera ansiedad, problemas de sueño, cuando pasan las peleas dormir es muy difícil porque por lo común las peleas son todo el día o toda la noche, no duermo hasta mañana y uno no sabe qué va a pasar, y me preocupa y pienso muchas cosas e incluso creo que de alguna manera sí siento el miedo también, porque me preocupa él, siempre me ha preocupado y el miedo que se haga algo, x cosa y por eso yo no puedo a veces, mi rendimiento, yo creo que en todas mis actividades cuando las cosas están mal terriblemente baja y por qué, porque pues no, no tengo ánimos a veces de hacer las cosas o todo el tiempo mi mente está dentro de, y quizás no sé, lo que pasaba la semana anterior cuando pasó el evento violento más reciente era, me acordaba, volvía a ver esa escena de estar tirada ahí porque eso creo que fue como que donde yo me cuestioné y lloraba, o sea no importaba dónde estuviera, o sea yo no soy quizá de llorar por todos lados, pero en ese momento estaba yo, podía en la calle, podía estar comiendo, podía estar en no sé, esperando una clase y de repente se me salía una lágrima, pero es eso, no sé realmente a pesar de que todo está de cabeza en tu relación, porque hay muchas cosas alrededor, tienes amigos a lo mejor, tienes trabajo, tienes la escuela, estás en la maestría, todo alrededor, hay muchas cosas que hacer, pero es como si solamente te enfocarás en una cosa, en lo que te duele en ese momento y como si fuera más fuerte para atraer toda tu atención y disfuncionalizara todo lo demás.

Los malestares que atentan contra la salud mental son muy frecuentes en las víctimas de violencia de pareja. Las mujeres informan con frecuencia que experimentan síntomas del trastorno de estrés postraumático, mayor probabilidad de depresión clínica e intentos de suicidio, así como ansiedad, lo que interfiere con

su funcionamiento diario y la forma en que se relacionan con otras personas de su entorno (Akyazi et al., 2018; Oram et al., 2017).

En esta misma línea de los malestares provocados por las situaciones violentas que experimenta al interior de la pareja, Amelia afirma lo siguiente:

> De alguna manera siento que, bueno alrededor también de todo lo que he trabajado en terapia, siento que no estoy escuchándome muchas veces, que no estoy escuchando lo que lo que hay dentro de mí para, por ver la relación o sobre la relación primero antes que esto, y es difícil porque con él es como si tuviera una dependencia de cierta manera, como una dependencia que suena horrible porque verlo así suena horrible pero es como si dijeras es que sabes que tienes que dejar algo, sabes que te tienes que alejar de esa situación sin embargo no puedes a la primera, lo intentas y sabes que hay algo mal.

Es destacable la reflexividad de Amelia en torno al desdibujamiento de sí misma en beneficio de su relación de pareja, y la valoración negativa que realiza de esto. En términos conductuales, también lo es el momento en el que se sitúa en el recorrido, como si advirtiera requerir mayor fortaleza o recursos personales para poner fin a la relación.

Construcción de una historia alternativa a la violencia

En esta parte de la historia se puede reconocer la transición de los relatos saturados del problema a la identificación de aquellos momentos en que Amelia muestra recursos que le permiten tener poder sobre el problema.

Como se aprecia en diversos momentos de la narrativa de Amelia, la reflexividad cognoscitiva está presente, que de forma imaginativa la lleva a replantearse situaciones y pensar en posibles cursos de acción futuros esperanzadores.

> En estos momentos creo yo que dentro de mí estoy intentando como aislar eso o sea como intentar no borrarlo, porque no se puede borrar, pero como centrarme en el ahora y continuar con lo bueno que hay porque en este momento te puedo decir estamos bien, no pasa nada, pero claro que un problema y claro que pasaron cosas que fueron para mí horribles, horribles.

También habrá que resaltar que la reflexividad cognoscitiva no excluye la posibilidad de dirigir cursos alternativos de acción frente a las violencias. Cuando se le pregunta a Amelia de forma específica qué hacía ante los momentos donde se presentaba la violencia, ella compartió:

> Yo creo que si algo he aprendido a lo largo de mi vida es que el mundo no se detiene por tu dolor, el mundo va a seguir caminando allá afuera y de alguna manera pues te tienes que levantar y tienes que seguir haciendo las cosas aunque sea en piloto automático, intentar hacer lo más que puedas, intenta ir a la escuela, intenta bañarte,

> intenta continuar lo más que puedas y algo que me queda como de esperar a que esto pasara, esto se tiene que acabar, incluso el dolor que siento se tiene que acabar, claro que yo escogí la salida de un curita, un curita de decir pues mejor regresamos y se acaba el dolor rapidísimo, que a veces el soportar el dolor por más tiempo y con más intensidad y decir se acabó sí, pero también ya se acabó todo y se pasó todo, no sé si en estos momentos incluso yo me juzgó como no soy tan valiente para enfrentar eso, quizá no me siento valiente, me juzgó a mí, que si yo lo hubiera hecho, si yo hubiera sido más valiente de decir si yo me aviento ya se acabó esto ya voy a soportar este dolor como todo dolor que tienes que pasar en la vida, quizás hubiera terminado la relación y a lo mejor, no sé estaría sola, pero que llegaría el punto en el que tendría la paz sin él y yo preferí en ese momento la paz, pero con él.

Cuando Amelia refiere "seguir haciendo las cosas, aunque sea en piloto automático" se aprecia una agencia más práctica, no reflexiva, que es funcional para dar continuidad a su vida. Es importante que Amelia mire el hecho de que en realidad ha realizado cosas por sí misma para disminuir el impacto del problema, lo que propicia la construcción de una historia alternativa, lo cual no implica que la situación que ha vivido la entrevistada de violencia cambie propiamente, sino que se generan nuevos significados entorno a ella.

Más adelante en la entrevista, se le preguntó sobre cómo se relacionan hoy su pareja y ella, después de estos eventos violentos que ocurrieron, la respuesta está en el siguiente fragmento:

> Hemos estado tranquilos de ambas partes, o sea no ha habido ningún detonante de nada, eso sí es como intentamos no hablar de la situación, o sea ya se habló una vez y es como que no la volvemos a sacar y aunque a veces yo creo que tanto a mí como a él si trae recuerdos por el hogar, por la casa de repente, donde estábamos comúnmente en su casa, de repente ver la puerta y es como que otra vez un flashback de regreso a la situación anterior pero, o sea es como lo dejas pasar y vamos al presente, vamos al ahora, intentamos hacer las cosas juntos como siempre, o sea volver al ritmo que teníamos de acompañarnos siempre en todo y solucionar todo o sea pero no ha habido ningún problema por ahora.

Otra pregunta importante fue sobre los recursos que Amelia cree poseer para sobrevivir a la violencia:

> En ese momento creo que el principio básico de la vida es quieres sobrevivir, o sea en ese momento no importa otra cosa, solo dices, incluso el ser resolutiva en ese momento y decir, a ver no, no puedo no puedo pelear con él número uno, porque yo no tengo la misma fuerza que él, no puedo me está diciendo que me eche a correr, yo no me puedo echar a correr porque yo sé qué es lo que va a pasar, o sea como anticiparme frente a lo que él va a hacer y tener otra visión de ver cómo vas a salir de aquí o sea lo primero es cómo vas a salir de aquí, yo esperaba que se acabará, que acabará lo más pronto posible pero se extendía, pasaba de una a otra escena y que prácticamente fue toda una noche y yo decía ya necesito que esto se termine, que se

termine y por eso te digo incluso ahora que lo recuerdo es como si hubiera sido una pesadilla prácticamente.

En ese momento sinceramente no pensaba en nadie o sea tampoco en mi familia o alguien más o el resto de las esferas en donde estoy, en ese momento pensaba en mí, de verdad pensaba en mí y salvarme, o sea, esa era la meta, salva a Amelia, que era como se me hace todavía un pensamiento ilógico, eso que te digo de que la persona que ames es de quien te tengas que salvar y peor aún, ahorita lo que me genera esa culpa, lo que me genera el conflicto es eso de sí pasaste todo esto, si ya te salvaste una vez, incluso no, lo ves como terapeuta, lo ves tú y dices sabes que se puede repetir, sabes que puedes volver a estar ahí y dirías quieres volver a estar ahí, pues no quieres, claro que no quieres y aunque lo sabes y aunque estás bien consiente dices que puede volver a pasar, es como si no pudieras, si no pudieras cambiarlo en ti, esas razones, eso que te hace quedarte, cómo te lo decía, frente a todo el mundo es otra mirada, es tan fácil a veces como lo mencionábamos de vete a la primera, no es fácil, no es fácil y lo peor, no es fácil y uno no llega a entenderlo hasta que está ahí dentro, de verdad.

Del fragmento anterior, se puede rescatar la capacidad de esta mujer para anticiparse a las acciones violentas que se estaban presentando, pensando en qué acciones podían seguir para ponerse a salvo de ellas. Es importante destacar que la indagación sobre los episodios de violencia, se realizan con el fin de conocer el relato inicial tal como lo cuenta la entrevistada, no con la intención de que se reviva el trauma, sino para encontrar los sucesos extraordinarios como el anticiparse y ponerse a salvo, pues son estos sucesos los que constituyen la base para la edición de una historia alternativa (White, 2016).

Continuó la entrevista, rescatando las habilidades, recursos y/ o fortalezas que le permitieron a Amelia sobrevivir a la pesadilla, como ella la nombra:

Pues bueno, a veces esta parte de ser terapeuta te enseña a resolver problemas de otros, los tuyos a veces los dejas en segundo plano o la mirada que tienes de ellos no se puede. Es como si tú estuvieras dentro del remolino, el remolino tiene demasiada tierra y tú no puedes ver más para allá, pero en un momento así crítico como esa situación, en ese momento lo que haces, es intentar resolver el problema que tienes enfrente, afrontarlo, y yo creo que una de las habilidades que así reconociéndolo desde lejos, o sea, viéndolo hacia el pasado, fue esa, tenía que empezar a ver soluciones alrededor de mí y rápido, o sea es rápido, ¿por qué?, porque tenía, sí tenía miedo y tenía que proteger mi vida.

En ese momento, en ese preciso momento no importaba cuánto lo amara, o sea en ese momento sí importaba que tenía que salvarme, y al ver que estaba cerrándome las opciones de salida, por decirlo así, tenía que empezar a resolver y una de ellas era como: A ver ¿tú qué sabes no? ¿tú qué sabes de cuando una persona se comporta violenta contigo qué debes de hacer? si tú reaccionas con violencia no vas a ganar, no tenemos oportunidad como mujeres, porque no tenemos la misma fuerza, porque estás en su casa, estás en su lugar y es noche ¿a quién vas a gritarle? ¿a quién vas a

acudir?, entonces creo que una básica sería esa, la resolución de problemas en ese momento solamente resuelve el presente, en el futuro no sabemos qué va a pasar, en el futuro no sabemos si ni siquiera, o sea ni saber si vamos a seguir o no vamos a seguir o ¿cómo vamos a seguir?, etcétera. Quizás en este momento inmediato es salvarme, salvar la situación incluso física, sobre todo.

De este evento específico de violencia física, se le pidió a la entrevistada que narrara qué acciones específicas decidió emprender para resistir y salir con vida:

Cuando fue la vez que me tiró al suelo de hecho, o sea te digo, recuerdo una parte muy emocional, pero en un momento me hubiera quedado tirada claro, por decir y llorar y llorar y llorar y decir todo, o sea, sacar mi sentimiento ahí tirada, porque por mí no me hubiera levantado claro, pero en este momento pensé: "yo no me puedo quedar tirada llorando porque él no se va a detener, porque esto va a continuar y porque veo que mis lágrimas tampoco lo frenan", entonces tienes que hacer algo distinto, sí quieres salir de aquí, porque ya te demostró que puede hacerte daño, lo que nunca había pasado y después de levantarme era como intentar mejor hacer una negociación, ver si se podía hacer una negociación, como de pues ya déjame ir, ya hablamos luego, etcétera.

Posteriormente cuando no me deja ir tampoco y me vuelve a tirar en segunda ocasión, esto tampoco está funcionando, era como si mi lluvia de ideas para resolución de problemas se van agotando cada vez y queda la siguiente, cuando él me dice "sí te vas a ir, pero me vas a escuchar, me vas a tener que escuchar lo que yo tenga que decirte", yo sabía que me iba a decir un montón de cosas, o sea, y cosas hirientes e incoherentes que no tenían nada que ver conmigo y que yo tampoco podía refutar, que yo no podía decirle pues no es cierto porque no va a entender, entonces, aun así, yo pensé en acceder, para poder decir "ok si yo accedo, si yo te doy ese minuto, puede que en ese en ese lapso de tiempo descargues tu enojo de alguna manera mínimo hablando y entonces podamos movernos de aquí por lo menos o podemos pasar al siguiente día de ya te dejo ir, ojalá", y como consiguiente después de ahí fue cuando me dijo "pues ya vámonos", pero lo que él quería era seguirse desquitando, incluso no, o sea, el buscar al susodicho hombre con el que según yo salía, ir a su casa a molestarlo y etcétera. Pero el ver que también en ese momento para mí era la solución de tengo que salir de aquí, o sea si eso es lo que él quiere hacer está bien, yo sé que está mal para él, pero para mí es mi momento de huir de aquí.

Y creo que, bueno en general, así como está, lo resumiría en resolución de problemas, cuando intentas ver tu problema, desde un punto más lejano, que, si me hubiera quedado en solamente mis sentimientos ahí en ese momento, ahí me hubiera quedado tirada la verdad, y no me hubiera levantado, y te lo repito, porque pues porque es dolorosísimo porque la persona que amas es la que te tiró, la que la que te está hiriendo en ese momento y no se detiene.

Durante la narración, la entrevistada comparte la vivencia abusiva, comparte sus sentimientos e ideas en relación con esta, le pone un nombre, comprende por qué es abusiva y además externaliza algunas de sus consecuencias como la culpa,

el miedo y la vergüenza. Esto la coloca en un lugar de posible dominio, un lugar de consciencia de lo sucedido y a partir de ello, de decisión al respecto.

Preguntándole a Amelia qué papel activo reconocía que había desempeñado a lo largo de todo el tiempo en que había estado resistiendo a la violencia, ella dijo:

> Primero yo creo que la parte de la distracción entre lo bueno y esto que sucede no, como lo malo, la violencia, a veces agarrarte fuertemente de las cosas buenas que suceden con tu pareja, de los momentos cuando de verdad lo es, o sea es bueno, y que te refuerza, te refuerza como para continuar. Por otro lado, ay no sé si bueno, cuando él mandaba mensajes a otras chicas, o sea igual de una manera, pues una manera de violentarte no, la parte de que alguien te mienta, de que te engañe, de que todo esto, y que igual al dolerme de esa manera, yo pues como dicen, a lo mejor más que venganza si quise un, que se siente, qué se siente que tú lo hagas, o sea no por él, sino por mí, e igual no de igual manera, que fue la razón después de otras peleas, que yo respondiera mensajes a otros chicos, etcétera. Y decir no, yo sé que no iba a resolver el problema, porque no es la solución, pero al menos era una idea, mi idea a lo mejor no bien explícita, que hasta para no reclamarle no, eso está para no reclamar yo lo hice, de otra manera de resistir, de resistir esto, es creo que un punto importante, es tener esperanza, porque la esperanza siempre es eso, no de esperanza de cambio, esperanza de que las cosas vuelvan a ir bien como estaban en un inicio y yo creo incluso que si esa esperanza no existiera la relación se acaba, así de simple.

En este fragmento se da cuenta de la diversidad de acciones a las que recurre la entrevistada para tener control sobre el problema, que van desde el intento por igualar las acciones de su pareja, hasta la decisión de mantener la esperanza de que su relación cambie.

Después de la resistencia a los eventos violentos, queda, según Amelia, resistir al dolor que deja lo que ya pasó:

> Creo que es la parte más difícil, el sobrevivir, sobrevivir físicamente cuando termina, es sobrevivir emocionalmente, porque ahora si vienen las emociones, ahora sí vas a tener muchas ideas acerca de ¿por qué lo hizo? y si es la persona que amo y muchas preguntas y que no hay respuestas, no las hay. Entonces, entre esas cosas, a lo mejor primero yo decidí no hablarlo, la parte de yo decidir no hablarlo porque sabía que a lo mejor era una parte negativa, porque pues te podría ayudar, pero en ese momento decidí no hacerlo porque estaba confundida porque todavía no me caía el veinte, tampoco de lo que estaba pasando, me había pasado a mí.
>
> Y cuando yo empecé a lo mejor a hablar con ciertas personas, que son muy pocas, y cada vez que yo hablaba, y bueno, con cualquiera de esas personas, me hacían sentir, porque son personas cercanas a mí, porque son mis amigos, me hacían sentir que no estaba mal, o sea independiente de todo, o sea que no era mi culpa lo que había pasado, que no estaba en mis manos, y eso alivia, el que no te sientas juzgado, lo que todo el mundo espera decir, 'ay pues ya déjalo', '¿qué estás haciendo ahí?' 'ya mándalo bien lejos', no sé, etcétera. Pero creo que es un punto que te mantiene como okey, pasó, no seas tan dura contigo, porque a veces yo sí, personalmente, tiendo a

juzgarme mucho, y eso es una parte que trabajaba en terapia, mi juicio propio, soy muy condescendiente con los otros, pero muy mal juez conmigo. Entonces, en ese momento eso me ayudó a no tener tanta autocrítica, la autocrítica hacia lo que permití, hacia lo que pasó, hacia cómo pasó y eso como que ayuda a reestructurar tu mente, las respuestas que no vas a tener, y continuas, continuas.

También hay muchas esferas donde nos relacionamos, donde trabajamos, donde hacemos cosas en nuestras vidas, yo creo que entre más esferas tienes, también tienes más carga, claro, más carga de cosas que hacer, que entregar, pero te mueve, obligatoriamente, te mueve. Aparte creo que es eso es muy parecido a lo que se llama activación conductual, cuando mandas a tu paciente con depresión y dices "sabes qué, el día de hoy tienes que hacer ejercicio, yo sé que vas a esperar, que no te va a gustar, que no tienes ganas de hacerlo, no tienes, del cero al diez, no tiene intención, estás en el cero, yo lo sé, pero al menos el día de hoy, necesito que vayas de aquí a la esquina de tu casa, ni siquiera des vueltas, ni siquiera corras, ni siquiera nada, pero hazlo", y que cuando lo hace y regresa contigo y te dice "pues no estuvo tan mal, o sea, por lo menos me distraje 5 segundos, pero me distraje y funciona" y poco a poco vas incrementando, a lo mejor ya no es la esquina, a lo mejor te vas a la otra cuadra y la siguiente ya te vas con el perro y así no y creo que también es una parte que intenté aplicar conmigo en esto, o sea, yo sé que no tengo ganas, yo sé que no quiero hacerlo, yo sé que no me quiero levantar, pero el intentar hacerlo por hacerlo y que cuando menos sientes, tienes un resultado, y que ese resultado te ayuda a continuar, creo que también es una parte, porque era venir a la universidad, por ejemplo, yo quiero unas vacaciones, yo las quiero, ya me quiero ir de vacaciones y falta mucho todavía, pero creo que es esa parte, también en algún momento a lo mejor en mi cabeza, fue ya mejor hasta venirme a vivir de este lado, y si no se alejarme de todo, pero en otro punto pensé dije: "es que bueno, no puedo permitir que algo cambie, o sea, como que en todo el plano que estoy funcionando, cambie".

También estoy en la maestría, porque, eso lo recordé en la mañana, de hecho, cuando venía caminando, y estoy en la maestría, antes de que lo conociera, entonces ese sueño no es por él, eso es por mí, y sí me acompañó durante todo este tiempo conmigo diciéndome, ayudándome incluso, lo que sea, sí, se lo voy a agradecer, pero ese sueño es mío, y entonces ¿quién lo tiene que hacer?, yo. ¿Y me va a costar?, sí, pero yo lo elegí, yo elegí esto y me va a costar, pero yo lo elegí esto y las elecciones que yo tengo, yo tengo que terminarlas, también es algo que yo tengo, como de, si eliges algo, terminarlo. Nunca he sido de desistir, aunque las cosas se pongan feas.

La práctica narrativa está fundamentada sobre la idea de que las historias que contamos sobre nosotros mismos no son privadas e individuales, sino el resultado de un logro social, es decir, se forman en la relación con los otros. Es difícil mantener una identidad de aislamiento, pues buscamos a alguien que nos refleje lo que queremos y sean testigos que nos ayudan a cumplir dos propósitos:

reconocer nuestra declaración de identidad como válida y compartir qué es importante para nosotros en la vida (Russel & Carey, 2004). Amelia decidió no compartir con muchas personas de su entorno lo que le estaba ocurriendo, pero estuvo totalmente dispuesta a participar de las entrevistas para esta investigación, lo que refleja su necesidad de tener testigos que validaran los significados más importantes de su historia.

Al narrar su historia, Amelia comenzó a vincularse de forma más clara con las ideas de quién es ella, relacionándolas con esferas reales y cercanas de su vida, como el sueño de estudiar una maestría. Es un proceso en el cual se va construyendo a través de la interacción con la entrevistadora, una re-edición de su vida, una nueva narración de sí misma que le recuerda la fuerza que tiene y hacia dónde quiere ir.

Conclusiones

Insistir solo en las historias negativas supone simplificar la experiencia y pasar por alto otras muchas historias que también forman a las personas. El relato único crea estereotipos, y el problema con los estereotipos no es que sean falsos, sino que son incompletos, convierten un relato en el único relato. El poder es la capacidad no solo de contar la historia de otra persona, sino de convertirla en su historia definitiva. Las historias importan, ellas se han utilizado para desposeer y calumniar, pero también pueden usarse para facultar y humanizar (Ngozi, 2018). Podemos entonces, insistir en contar no solo la parte negativa de las historias, donde las mujeres tienen solo un papel pasivo, víctimas de sus agresores y revictimizadas por quienes cuentan las historias de forma incompleta. La narración de esta historia visibiliza la cruda experiencia de violencia de una mujer, pero trata de no quedarse como una narración magra de esta, sino de ir co-construyendo a lo largo de la entrevista, una narración densa que visibilice también otros elementos diferentes a la violencia vivida.

El enfoque sistémico narrativo abre un lugar para tal co-construcción de historias diferentes a las que siempre se han narrado, enriqueciendo las descripciones de los saberes y habilidades generados en las historias de vida de las personas, mostrando su importancia, y enfatizando la pertinencia que tienen sus esfuerzos por responder a los problemas y dilemas que les llevan a pedir ayuda, para lograr que las personas accedan a otros posibles relatos identitarios y nuevas opciones para actuar en el mundo (White, 2015). Si las personas son las historias que se cuentan de sí mismas, este enfoque junto con la perspectiva feminista da luz a aquellas partes de la historia que suelen ocultarse para tejer narraciones donde se miren más posibilidades de elegir los relatos preferidos por las mujeres, cuyas vidas no se pueden reducir a la violencia de pareja que viven.

Desde esta mirada socioconstrucccionista, los problemas no se resuelven, se disuelven (Figueroa et al., 2012), se trata más que de desaparecer el problema de la violencia de pareja, de construir nuevas nociones de la realidad, gracias a lo

cual algo que le era significativo a Amelia en los términos de un problema, pueden dejar de serlo, aun cuando siga existiendo dicha situación. Es probable que ella decida continuar con su relación de pareja, pero después de haberse generado en ella procesos reflexivos que le permitieron contrastar su historia dominante con su historia alternativa, la colocan en un lugar de elección de cómo quiere vivir la situación, visibilizando su propia sabiduría.

Esta es una historia de amor, de una forma de amor que nos invita a repensarlo, a desaprenderlo, a deconstruirlo y resignificarlo. Amor y violencia no deberían ser nombradas en la misma historia, por lo que es necesario buscar un nuevo modelo de relación afectiva, al que Giddens (2006) le ha denominado amor confluente, que es un amor contingente, activo, que contrasta con las ideas del amor romántico, que, según el autor, está profundamente tergiversado en términos de poder, conduciendo a la mujer a una sujeción doméstica. El amor confluente presupone la igualdad en el dar y recibir emocional, presupone un modelo de relación pura, puesto que parte del hecho básico de conocer los rasgos del otro y desde ahí poder negociar de qué formas se desea experimentar el amor.

Es necesario co-construir un nuevo concepto de amor, que transforme la forma de entender el amor como amor cautivo, que desempodera y encierra a la mujer en un entramado de prejuicios, miedos y frustraciones por perderlo a una nueva ética del amor que enseñe por igual, a hombres y mujeres, a aceptar la diferencia, el respeto hacia uno mismo y hacia el otro (Bosch et al. 2012; Luengo & Sumaza, 2009).

Mirar esta historia y la de muchas otras mujeres desde el enfoque sistémico narrativo y la investigación feminista puede ofrecer deconstruir lo que por mucho tiempo las mujeres han aprendido sobre qué y cómo se vive el amor, para resignificarlo en un amor que no las domine y someta, si no que las libere.

REFERENCIAS

Akyazi, S., Tabo, A., Guveli, H., Ilnem, M. C., & Oflaz, S. (2018). Víctimas de violencia doméstica en refugios: ¿qué sabemos sobre su salud mental? *Community Mental Health J., 54,* 361-369. https://doi.org/gc855n

Agoff, C., Rajsbaum, A., & Herrera, C. (2006). Perspectivas de las mujeres maltratadas sobre la violencia de pareja en México. *Salud pública de México, 48,* s307-s314.

Andersen, T. (2021). *El equipo reflexivo. Diálogos y diálogos sobre los diálogos.* Gedisa

Bard, W. G. (2018). Las violencias romantizadas: masculinidades hegemónicas en el capitalismo tardío y heteropatriarcal. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales, 77,* 59-100.

Berlanga, M. (2018). *Una mirada al feminicidio.* Universidad Autónoma de la Ciudad de México. https://doi.org/jt2c

Blázquez Graf, N. (2011). *El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia.* Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.

Blázquez-Graf, N., Flores-Palacios, F., & Ríos-Everardo, M. (2012). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales.* Universidad Nacional Autónoma de México.

Bott, S., Guedes, A., Ruiz-Celis, A. P., & Mendoza, J. A. (2019). Violencia de pareja íntima en las Américas: Una revisión sistemática y reanálisis de las estimaciones nacionales de prevalencia. *Revista Panamericana de Salud Pública, 43,* 1-12. https://doi.org/fc8j

Bosch, E., Ferrer, V. A.; Navarro, C., & Ferreiro, V. (2012). *La violencia contra las mujeres: el amor como coartada.* Antrophos editorial

Bruner, J. (2004). The narrative creation of self. [La creación narrativa del yo]. En E. Lynne & J.A. Mc Leod (Eds). *Hadbook of Narrative and Psychoterapy: Practice, Theory a Research.* Sage Publications, Inc.

Carrascosa, L., Cava, M. J., Buelga, S., & Neves de Jesús, S. (2019). Reduction of sexist attitudes, romantic myths, and aggressive behaviors in adolescents: *Efficacy of the DARSI program.* [Reducción de actitudes sexistas, mitos románticos y comportamientos agresivos en adolescentes: Eficacia del programa DARSI]. *Psicothema, 31*(2), 121-127.

Caro, G. C., & Monreal, G. C. (2017). Creencias del amor romántico y violencia de género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 47-56. https://doi.org/jt2d

Celis, R., & Rodríguez, M. (2016). *Constructivismo y Construccionismo Social en Psicoterapia: una perspectiva crítica*. Manual Moderno.

Çetin, Ş., & Varma, G. S. (2021). Somatic Symptom Disorder: Historical Process and Biopsychosocial Approach. [Trastorno de Síntomas Somáticos: Proceso Histórico y Enfoque Biopsicosocial]. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar, 13*(4), 790-804. https://doi.org/jt2f

Coronado, L. (2019). La violencia del amor romántico en la narrativa de dos mujeres mexicanas. *Psicología & Sociedades, 31*, 1-19. https://doi.org/hs4q

Cossu, A. (2021). Clifford Geertz, intellectual autonomy, and interpretive social science. [Clifford Geertz, la autonomía intelectual y la ciencia social interpretativa]. *American Journal of Cultural Sociology, 9*(3), 347-375. https://doi.org/jt2g

Dufourmantelle, A. (2020). *En caso de amor. Psicopatología de la vida amorosa.* Paradiso editores.

Eagly, A. H., & Riger, S. (2014). Feminism and psychology: Critiques of methods and epistemology. [Feminismo y psicología: Críticas a los métodos y a la epistemología]. *American Psychologist, 69*(7), 685–702. https://doi.org/f6mt3b

Ferrer, V. & Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. Profesorado. *Revista de currículum y formación del Profesorado, 17*(1),105-122.

Figueroa, J., Rivera, C. I., & Maldonado, N. (2012). Positivismo vs. construccionismo: Implicaciones en la práctica del psicodiagnóstico y la psicoterapia. Informes Psicológicos, *12*(2), 11-27.

Flores, V. M. (2019). Mecanismos en la construcción del amor Romántico. *La ventana. Revista de Estudios de Género, 6*(50), 282-305.

García, J., Hernández, C., & Monter, S. (2019). Amor romántico entre estudiantes universitarios (hombres y mujeres), una mirada desde la perspectiva de género. *La ventana. Revista de Estudios de Género, 6*(49), 218-247.

Gergen, K. J., Gergen, M., & Ness, O. (2019). *Social Construction and Therapeutic Practices. Encyclopedia of Couple and Family Therapy* [Construcción social y prácticas terapéuticas. Enciclopedia de Terapia de Pareja y Familia], 2687-2694. https://doi.org/jtz8

Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Morata

Giddens, A. (2006). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas.* Ediciones Cátedra.

Herrera, C. (2018). *Mujeres que ya no sufren por amor.* Editorial Catarata.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022, 30 de agosto). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares*. https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/

Labra, O. (2013). Positivismo y Constructivismo: Un análisis para la investigación social. *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales, 7*, 12-21.

Lagarde, M. (2022). *Claves feministas para la negociación en el amor.* Siglo veintiuno editores.

Longo, M. (2019). El amor romántico declinado según el género: una experiencia de auto-renuncia, otra de autocentramiento. *Asparkía, 34*, 49-67. https://doi.org/jtz7

Luengo, T., & Rodríguez Sumaza, C. (2009). El mito de la "fusión romántica" y sus efectos en el vínculo de la pareja. *Anuario de Sexología, 11,* 19-26. https://acortar.link/Vt7bm0

Magnabosco-Marra, M. (2014). El Construccionismo Social como abordaje teórico para la comprensión del abuso sexual. *Revista de Psicología (PUCP), 32*(2), 219-242.

Martínez, L. M. (2017). Construyendo paz en pareja: una propuesta de intervención integrativa de la terapia narrativa con enfoques feministas y contextuales-relacionales. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social, 24*, 149-176. https://doi.org/gnj6pg

Moral, J., & López, F. (2012). Modelo recursivo de reacción violenta en parejas válido para ambos sexos. *Boletín de Psicología, 105*(1), 61-74.

Muñoz-Martínez, A., & Aguilar-Cacho, R. (2022). Using functional analytic psychotherapy strategies for supporting Latinas victims of interpersonal partner violence. [Uso de estrategias de psicoterapia analítica funcional para apoyar a las latinas víctimas de violencia de pareja interpersonal]. *Psychologist Papers, 43*(1), 74-80. https://doi.org/jt2h

Nardone, G., & Watzlawick, P. (2013). *Terapia breve: filosofía y arte.* Herder Editorial.

Ngozi, C. (2017). *Querida Ijeawele. Cómo educar en el feminismo.* Literatura Random House.

Ngozi, C. (2018). *El peligro de la historia única.* Literatura Random House.

Nogueiras, B. (2019). La salud en la teoría feminista. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas, 4*(1), 10-31. https://doi.org/jt2j

Oram, S., Khalifeh, H., & Howard, L.M. (2017). Violencia contra las mujeres y la salud mental. *Lancet Psychiatry, 4,* 159-170. https://doi.org/f9vhvw

Organización Mundial de la Salud (2021, marzo 8). *Violencia contra la mujer* [Nota Descriptiva]. https://acortar.link/v3wi0B

Palacios, M., & Valverde, P. (2020). Mitos del amor romántico y violencia de género en jóvenes estudiantes de la Universidad del Azuay. *Revista Killkana Sociales, 4*(3), 27-34.

Picado, E. M., Yurrebaso, A., Álvarez, S., & Martín, F. (2019). Creencias sobre el amor romántico y violencia de género. Un estudio con víctimas y agresores en población penitenciaria. *Apuntes de Psicología 27*(1), 47-52.

Piñeiro, Y., Piñuela, R., & Yela, C., (2022). EMRO: Una herramienta de evaluación de los mitos románticos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica, 1*(62), 137-153. https://doi.org/jt2k

Resurrección, E., & Córdoba, A. (2020). Amor romántico y violencia de género. *Trabajo social, 89*, 65-82. https://doi.org/gmmstv

Rodríguez-Bustamante, A. (2016). La comunicación familiar. Una lectura desde la terapia familiar sistémica. *Latinoamericana de Estudios de Familia, 8*, 26-43.

Russel, S., & Carey, M. (2004). Prácticas con testigos externos: Respuestas a preguntas más frecuentes. En S. Russel & M. Carey. *Narrative Therapy: Responding to your questions.* Dulwich Centre Publications.

Vidal-Oré, L. M. (2021). *Apego romántico y tolerancia a la violencia en la relación de pareja en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.* [Tesis de Bachillera en Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la PUCP. http://hdl.handle.net/20.500.12404/18867

White, M. (2016). *Mapas de la práctica narrativa.* Pranas Chile Ediciones.

White, M. (2015). *Práctica Narrativa. La conversación continua.* Pranas Chile Ediciones.

Este trabajo está sujeto a una licencia internacional Creative Commons Attribution 4.0

CLAVES TRANSFEMINISTAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL: MI EXPERIENCIA CON LAS POLÍTICAS DE RESILIENCIA Y (EN) EL MOVIMIENTO LGBTQ+

* * *

TRANSFEMINIST KEYS FOR RESEARCH IN SOCIA PSYCHOLOGY: MY EXPERIENCE WITH RESILIENCE POLITICS AND(IN) THE LGBTQ+ MOVEMENT

Norman Ivan Monroy Cuellar[1]

Sección: Artículos
Recibido: 29/10/2022
Aceptado: 13/12/2022
Publicado: 31/12/2022

Resumen

En el presente artículo comparto mi experiencia etnográfica con el movimiento LGBTQ+ en la Ciudad de México, centrada en lo que llamo políticas de resiliencia como un conjunto de estrategias y tácticas dentro del campo del poder que las disidencias sexuales y de género hemos empleado para resistir al régimen heterosexual y necropolítico, así como a la violencia epistémica que el discurso *psi* ha ejercido sobre nuestras subjetividades. En este texto hago un recorrido que empieza con la crítica al positivismo, busca construir un lugar de enunciación para la producción de conocimiento de y desde la disidencia sexual, el rechazo total a la estandarización de la subjetividad por parte de ciertos enfoques metodológicos y la incorporación de la militancia transfeminista como una posición epistémico-política válida para dar testimonio de nuestras experiencias encarnadas. Finalizo

[1]Instituto de Estudios Superiores Progreso de Obregón Hidalgo (IESPOH). Correo electrónico: normanivanmc@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-1972-7360

con algunas claves que, considero, es importante tomar en cuenta en la investigación en Psicología Social para el abordaje de temas relacionados con las disidencias sexuales.

Palabras Clave: resiliencia, resistencia, transfeminismo, etnografía, disidencia sexual.

Abstract

In this article I share my ethnographic experience with the LGBTQ+ movement in Mexico City, focused on what I call resilience policies as a set of strategies and tactics of power that sexual and gender dissidents have used to resist the heterosexual and necropolitical regime, as well as the epistemic violence that the Psi discourse has exerted on our subjectivities. In this text I make a journey that begins with the critique of positivism, seeks to build a place of enunciation for the production of knowledge of and from sexual dissidence, the total rejection of the standardization of subjectivity by certain methodological approaches and the incorporation of transfeminist militancy as a valid epistemic-political position to give testimony of our embodied experiences. ending with some keys that, I consider, it's important to take into account in research in Social Psychology to address topics related to sexual dissidence.

Key words: resilience, resistance, transfeminism, ethnography, sexual dissidence.

1. ¿Cómo se sobrevive a un sistema de muerte?

Este recorrido inició en 2015 con la investigación de mi tesis de licenciatura, titulada "Política(s) de resiliencia, historias de resistencia y la construcción de sujeto desde la disidencia sexo-genérica" (Monroy, 2017).

En este año corrió por los pasillos del instituto la lamentable noticia del suicidio de una compañera trans que, durante el tiempo que cursó su carrera, fue víctima de acoso y discriminación constantes por parte de estudiantes, profesores y autoridades. Este acontecimiento marcó significativamente mi estancia en la Universidad, pues me hizo comprender la vulnerabilidad que vivimos las personas no cis-heterosexuales, los efectos y afectaciones que esto tiene en nuestra vida diaria. Puedo decir que, en esta posición, como disidente del régimen heterosexual y a la vez, como estudiante de la licenciatura en Psicología (social)[2], nació mi interés por estudiar el estado emocional de las personas LGBTQ+[3] y las condiciones materiales que pudieran condicionarlo.

Comencé, entonces, a indagar en las estadísticas de violencia; los resultados eran contundentes: según la Encuesta Nacional de Discriminación en México, 1 de cada 2 personas lesbianas, homosexuales o bisexuales consideran que el principal problema al que nos enfrentamos es la discriminación, seguido de la falta de aceptación, las críticas y burlas; de igual forma, este sondeo muestra que poco más de la mitad de los mexicanos no permitiría que una persona homosexual viva en su casa y que el 83% de las personas considera que sus derechos no han sido respetados a causa de su preferencia sexual (CONAPRED, 2010). No sin más, los registros periodísticos ubican a nuestro país como el segundo lugar de Latinoamérica con mayor índice de crímenes de odio por homofobia (Letra S, 2016), siendo que desde 1995 a 2015 fueron registrados 1310 asesinatos a personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersexuales. Asimismo, como el segundo lugar a nivel mundial con más crímenes de odio a personas trans (Transrespeto versus Transfobia en el Mundo, 2016). Todo esto en un marco normativo que configura y reafirma la heterosexualidad como un régimen político[4], en el que las subjetividades sexo-género disidentes estamos

[2] Cuando cursé la licenciatura en el Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, entre 2011 y 2015, el currículo estaba diseñado como un programa general donde el último año las estudiantes teníamos la posibilidad de elegir áreas de énfasis (social, salud, educativa u organizacional). Así que el título de la licenciatura se extendía en Psicología, seguida del área de énfasis elegida, la cual solía colocarse entre paréntesis.

[3] Haré alusión en este trabajo al acrónimo LGBTQ+, que significa: Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans, Queer y más.

[4] A compañeras lesbofeministas como Gayle Rubin, Adrienne Rich y Monique Wittig le debemos el desarrollo de la idea de la heterosexualidad como un régimen político. En trabajos como "El tráfico de mujeres: Notas sobre la economía política del sexo" (Rubin, 1975) o "El pensamiento heterosexual" (Wittig, 1992) se hace énfasis en la existencia de un sistema económico, político y

destinadas a morir y muchas veces a no tener herramientas para afrontar estos actos de violencia.

Así como lo sostienen Rodrigo Parrini y Alejandro Brito, estos crímenes de odio son "la expresión de un complejo psíquico-social en el que las motivaciones y los comportamientos individuales (agresión, desprecio, violencia, muerte) están inscritos en un orden social y simbólico que los permite y, en alguna manera, los justifica" (Parrini & Brito, 2012. p. 17). Esta política de muerte o, como Achille Mbembe (2006) le llama, necropolítica, tiene que ver con el designio de los poderes coloniales para dar muerte a los sujetos que no son considerados importantes. Por estos primeros acercamientos con las estadísticas, así como vivencias que tuve en la Universidad y la militancia, fui comprendiendo que ésta abarca también la operación de muerte y violencia sobre los sujetos no cis-heterosexuales, no solo como un efecto sino como parte constitutiva y sostén de la misma[5].

Me preguntaba, entonces, ¿cómo es que las sexualidades diversas, quienes aún estamos aquí para preguntárnoslo, hemos sobrevivido a este régimen (heterosexual) de muerte?

Una pregunta que me llevó a emprender un recorrido para tratar de encontrar una respuesta. Inicié por el concepto de resiliencia que —al menos en ese momento— se encontraba muy en boga en la Psicología individualista, para después articular esta idea más bien como un proceso de subjetivación de las disidencias sexuales para confrontar las tecnologías del poder que se despliegan en el régimen heterosexual. A través de este texto quisiera dejar testimonio de este proceso de investigación, de inicio a fin, pues esto permitirá a las lectoras conocer mi experiencia dentro del movimiento LGBTQ+ y el devenir de una metodología encarnada (pensando-con Donna Haraway, 1995) en donde me posiciono como investigadora y como parte de la disidencia sexual. A pesar de que varios años después de haber realizado este trabajo, admito, no volvería a usar el concepto de resiliencia, que quizá es uno de esos conceptos que ya fue fagocitado por completo por los discursos de la Psicología colonial-capitalista, sí me parece valioso compartir el proceso que implicó pensar-con otros y otras los mecanismos de supervivencia a los regímenes imbricados de opresión.

En este texto no pretendo ofrecer un manual de investigación para maricas no-binarias, ¡Me encantaría hacerlo algún día! Por el momento no, este texto es un recorrido singular que busca construir un lugar de enunciación válido para la

cultural basado en el dominio de las mujeres y reforzado por la heterosexualidad —en tanto que obligatoria— como el modelo que sostiene el correlato de parentesco y las leyes de intercambio de las mujeres entre varones, así como los sistemas lingüísticos y semióticos que invisibilizan la existencia de las lesbianas y los homosexuales (entre otras disidencias) que amenazan dicho régimen.

[5] En mi tesis de maestría, titulada "Colonialidad, género, muerte y sexualidad" (Monroy, 2022) desarrollo más a detalle la idea de la violencia hacia las disidencias sexuales como parte fundamental de la colonialidad y la necropolítica.

producción de conocimiento de y desde la disidencia sexual, el rechazo total a la estandarización de la subjetividad por parte de ciertos enfoques metodológicos y la incorporación de la militancia transfeminista como una posición epistémico-política… o como también quise llamarle en este texto, claves transfeministas para la investigación en psicología social.

2. Fingir heterosexualidad a merced de la validez y confiabilidad

Comencé a articular las primeras ideas de este trabajo en la asignatura de Seminario de Tesis bajo el paradigma dominante del instituto, compuesto por la corriente cognitivo-conductual, la epistemología positivista y el enfoque cuantitativo[6]. Tuve la libertad de elegir el tema y encontré en los conceptos de resiliencia y afrontamiento una manera de enfatizar la manera en la que hacemos frente a las adversidades en un mundo heterocispatriarcal. Es decir, un compromiso político que suscribí desde entonces por cambiar las narrativas patologizantes y estigmatizantes que regularmente la Psicología y las Ciencias de la Salud adoptan para hablar de nosotras. Como era de esperarse, los primeros problemas a los que me enfrenté en la investigación derivaron de dicho paradigma, cuando nos pidieron —a mí y al resto de mis compañeras y compañeros en el seminario— buscar instrumentos estandarizados como la única posibilidad de recolección de datos, cosa que implicaría reducir la problematización a una variable previamente construida y tomar una pequeña muestra de población admisible para el criterio de validez de tal instrumento.

Para efectos de evaluación tuve que adecuarme a los requisitos de la asignatura, por esto, mi idea inicial que era conocer los procesos psicosociales de la comunidad LGBTQ+ ante la discriminación y la violencia, quedó reducida un estudio comparativo de las variables resiliencia y afrontamiento entre "hombres y mujeres homosexuales" de la ciudad de Pachuca, donde las experiencias de las y los participantes quedaban aplastadas por los datos numéricos que arrojaban las escalas y que representaban una supuesta verdad sobre el fenómeno que estudiaba. A pesar de la satisfacción que —se supone— debería de sentir al haber obtenido resultados estadísticamente significativos, no me parecía en absoluto estar profundizando ni en los procesos psicosociales de la diversidad sexual ni mucho menos en el fenómeno que en todo caso me interesaba, la resiliencia.

Muy por el contrario, a pesar del especial cuidado que guardé en generar un discurso “científico” y riguroso, que aportara algo relevante a nuestra comunidad, esto simplemente no sucedió porque el mismo paradigma me conducía a reproducir una misma forma heteronormativa de conocimiento, pues una de las premisas básicas para investigar desde dicho paradigma es evitar a toda costa involucrarse con el objeto de estudio, siendo la heterosexualidad la postura “neutral” para investigar. ¡Esto me resultaba no solo obsceno sino imposible! ¿Acaso alguien podría desprenderse de algo de lo que es parte? ¿Por qué tendría

[6] Al menos en ese entonces.

que ocultar mi sexualidad para investigar algo que claramente me atraviesa? ¿Qué sentido tenía abstener mis sentirpensares, invisibilizarlos y fingir heterosexualidad a merced de la validez y confiabilidad?

Afortunadamente, más adelante tuve un acercamiento con otras metodologías; entré a un curso extracurricular de técnicas cualitativas con la Dra. Dayana Luna y el Dr. Noé Herrera, donde me encontré con otras posibilidades de hacer investigación. Al principio mi intención era "complementar" la investigación cuantitativa con un acercamiento cualitativo, a través de entrevistas y observación participante, para reivindicar el acartonamiento de mi trabajo anterior. Pero desde mi primer acercamiento al campo me sentí en la libertad de establecer y moldear las técnicas que consideraba adecuadas para comprender lo que estaba pasando, no adaptar la realidad a la metodología como sucedía con el paradigma anterior. Al final tomé la decisión —y el riesgo que me representaba en ese momento— de realizar esta investigación completamente desde un enfoque cualitativo[7].

Ahora me enfrentaba a una dificultad aún más compleja que la anterior: adaptar la metodología, la teoría y generar una línea epistemológica que respondiera a las necesidades del campo y las prácticas políticas de mis informantes, proceso en el cual mi sitio como investigadora cambiaría a la par, pues gracias a las aproximaciones (trans)feministas, decoloniales y de la psicología social crítica en las que me empecé a introducir, existía la posibilidad de contemplarme también dentro del mismo campo de acción.

3. Homofobia epistémica: políticas de verdad en el discurso *psi*

Como ya lo apuntaba hace un momento, las primeras categorías de la investigación surgieron a partir de un marco cuantitativo-positivista, donde se utilizan instrumentos estandarizados para acercarse a la realidad y —por lo tanto— promueven una forma normativa y limitada de concebirla. Asimismo, bajo la premisa de neutralidad, se suprime la subjetividad no solo de las y los participantes sino también de la investigadora. Sin embargo, sería ingenuo pensar que tanto la producción de conocimiento como la sexualidad misma se encuentran libres de intereses sociopolíticos (como lo apuntaría quizá cierta Academia positivista), pues como lo plantea Michel Foucault en su libro Historia de la sexualidad, la voluntad de saber: "si la sexualidad se constituyó como

[7] Digo que me representaba un riesgo porque, dentro de las estrategias de saber/poder de la institución, se corría el rumor entre las compañeras que estaba prohibido por reglamento hacer investigación fuera de los parámetros positivistas. Es decir, que mi tesis no fuera aceptada para titularme. Revisando el reglamento de titulación por tesis, constaté que en efecto la estructura que se pide para aprobar los trabajos a examen profesional tiene que cumplir con una estructura basada en: introducción, estado del arte, marco teórico, marco metodológico, análisis, discusión y conclusiones… y muchas de las especificaciones hacían alusión a la recogida de datos y el análisis estadístico. Sin embargo, aunque no excluía explícitamente a la investigación cualitativa, lo cierto es que la estructura de esta no cumple con los mismos estándares antes mencionados. Me la jugué, así como varias de mis compañeras en el seminario, en esa ambigüedad.

campo a conocer, tal cosa sucedió a partir de las relaciones de poder que la instituyeron como objeto posible" (2011, p. 92). Éste es un antecedente importante, pues también me permitió elucidar la relación que tiene la Psicología con la producción de conocimiento sobre la sexualidad, en tanto que es un discurso que produce —al mismo tiempo— subjetividad. Es decir, que las instituciones de saber forman parte de un dispositivo que se encarga de legitimar al régimen heterosexual y —por lo tanto— de legitimar también la exclusión y patologización de las subjetividades que se desvían de esta normatividad.

En este sentido, el discurso *psi* —tal como le llamaremos acá, englobando a la Psicología, a la Psiquiatría y en algún sentido al Psicoanálisis— sería el encargado de la clasificación y determinación de las sexualidades-otras como patológicas. Desde entidades gnoseológicas como la histérica, que concentra una sintomatología de deseos inadecuados para la moral victoriana, así como la homosexualidad como una orientación sexual fuera de la lógica reproductiva de la modernidad —solo por mencionar un par de ejemplos— es como la sexualidad en Occidente se configuró a través de los valores y principios de la familia burguesa, esto es, de una clase social específica: la dominante. Los discursos sobre la sexualidad nombraron perversión a todas aquellas subjetividades disidentes para establecer una política conservadora que mantuvo la estabilidad del modo de producción capitalista, basado en un modelo de familia tradicional/monógama, donde la sexualidad está destinada solo a la re-producción (Foucault, 2011).

A diferencia de las tesis que sostienen que la sexualidad ha sido reprimida a lo largo de la historia, la propuesta que nos hace Foucault (2011) es que la sexualidad —más bien— ha sido regulada y controlada a partir de los discursos e instituciones que componen el dispositivo de (hetero)sexualidad. En este sentido, la homosexualidad no ha sido reprimida como pudiera pensarse, sino más bien clasificada y delimitada por la ciencia (*scientia sexualis*, como también le llama Foucault) para su estudio y, por tanto, para su regulación y consumo. Esto lo podemos ver en los primeros manuales de diagnóstico psiquiátrico, donde no es sino hasta finales de la década de los 80's donde la Asociación Psiquiátrica Americana —después de las fuertes demandas de los movimientos feministas y queer— es que en su tercera edición revisada deja de aparecer como un trastorno, algo que unos años después en 1990 la Organización Mundial de la Salud replica con su lista de enfermedades (CIE-10, OMS, 1992). No obstante, antes de este acontecimiento, la búsqueda de una "cura" para la homosexualidad tuvo un despliegue importante en el campo de la salud mental. Desde el discurso *psi* se pretendía, por una parte, caracterizar una sintomatología homosexual y a su vez determinar su origen para, por otra parte, hallar una "cura" a esta "desviación" por medio de estudios experimentales faltos de ética. Tal como lo describe Preciado (2010), cientos de pacientes fueron sometidos a terapias aversivas desde el conductismo, como la castración química, electrochoques, lobotomías, e incluso, amputación de genitales para "corregirlos".

A pesar de que la homosexualidad fue eliminada desde entonces de los manuales de diagnóstico, esto no sucedió así con otras categorías como "transexualismo", que siguieron apareciendo como un trastorno de la identidad sexual sino hasta la última edición —la actual, el DSM-5— donde es sustituida por la categoría de "disforia de género" (APA, 2013), suponiendo que la discordancia entre el cuerpo y la expresión de género percibida pasa de ser un trastorno a una condición de salud que —según esto— ayudaría a tener un sustento científico para la adecuada intervención en las poblaciones trans en los sistemas de salud. No obstante, a pesar de los intentos de las instituciones hegemónicas de salud de revertir el daño causado décadas atrás, estas categorías no dejan de ser menos estigmatizantes o estereotipadas como las que existían en las ediciones anteriores.

Además de estos datos, me fui encontrando con una serie de investigaciones que asociaban a las diversidades sexuales con variables negativas como alcoholismo, consumo de drogas, suicidio, entre otras; que aparentemente no patologizan a estas identidades/orientaciones sexuales como tal, pero su postura epistemológica deja entre ver que estas variables son inherentes a las subjetividades no-normativas. Incluso en muchos de estos estudios se argumenta su pertinencia en develar las afectaciones que sufren las personas de la diversidad sexual para tener evidencia empírica que permita intervenir en la población. Sin embargo, el problema que señalo acá es más bien sobre la representación, pues esta manera en la que la Psicología individualista representa a las diversidades sexuales sólo muestra el sufrimiento del sujeto, pero no problematiza el contexto social que le produce estos malestares psíquicos; por tanto, se genera una representación social negativa de la diversidad sexual como la "culpable" de su mismo padecimiento, como si este se diera de manera espontánea. Se perpetúa su anormalidad. Como lo señalo en el texto "¿Puede hablar el maricón? Patologización, violencia epistémica y precarización de las sexualidades diversas en el discurso médico-científico", aludiendo a esta situación:

> Se prefiere señalar al sujeto sexualdiverso como patológico y susceptible de una cura/reintegración a la sociedad normal heterosexual, ignorando —supuestamente, empero— que la sociedad diversifóbica es quién le causa estos "trastornos". La institución médica se ha valido de una serie de discursos estratégicamente articulados para el sostenimiento de la heteronormatividad (Foucault, 2011) que no podemos tomar a la ligera. Estas tecnologías discursivas no son simples e inocentes nominalismos, pues como ya lo he señalado, el discurso médico-científico ha fungido como un *aparato de verificación* que determina qué cuerpos, prácticas y subjetividades pueden vivir y/o, eventualmente, a cuales habría que dar muerte. (Butler, 2002) (Monroy, 2019, p. 24)

La ciencia positivista apuesta por la objetividad como único medio para establecer un razonamiento válido a la luz de la generalización de resultados que perpetúa un orden universal. Tal cual, identifico que los mecanismos por los

cuales se ha implantado el positivismo como enfoque hegemónico son similares en la ciencia y en la sexualidad, pero también que ambos se retroalimentan, pues bajo ciertos intereses que apelan a la legitimación de una economía política como modelo impositor desde una sexualidad conservadora que favorece el desarrollo del capitalismo (Foucault, 1979). Si esto es cierto, podríamos decir que esta es la razón por la que dicho enfoque se ha vuelto el dominante en la psicología, ya que resulta funcional a la inmediatez del modo de producción; descalificando, en este proceso, a cualquier otra forma de producción que no se someta al "rigor" del método científico.

Desde el pensamiento decolonial, Ramón Grosfoguel (2013) entiende esta situación con lo que denomina *racismo/sexismo epistémico*. De acuerdo como lo plantea, el conocimiento en Ciencias Sociales y Humanidades está fundamentado en la cosmovisión y la experiencia de hombres de países de Occidente, el cual pretende aplicarse (imponerse) de forma universal en geopolíticas espacial-temporalmente distintas. Por esto, los saberes locales son menospreciados en el sistema-mundo capitalista cuando lo producen sujetos-no-blancos y mujeres. Es decir, que este racismo/sexismo imbricado es el reflejo académico de las desigualdades sociales que perpetúa los lugares de superioridad/subalternidad.

En este sentido, estoy de acuerdo con Arturo Escobar (2012) en pensar, más que en lo universal, en el *pluriverso*, es decir, múltiples versos de la realidad. Esto implica desarticular la idea de un saber único en tanto que verdad inapelable, pues desde los enfoques positivistas se legitiman estas supuestas verdades sólo por ser producidas a través de sofisticados métodos matemáticos. Abonando a este debate, Enrique Dussel (1974) señala que el dualismo cartesiano se ha implantado como un método hegemónico que establece una verdad absoluta desde *el ojo de dios,* donde el hombre —como categoría "neutra" del ser humano— en el *pienso, luego existo*, se sitúa geopolíticamente como el ser omnipotente productor de conocimiento. Es decir, el método científico que se auto-legitima como objetivo se posiciona desde una lógica a-situada y a-temporal, como un ojo que todo lo ve, el "truco de Dios" como también lo piensa Donna Haraway (1995), que puede situarse en todos lados a la vez, que es anónimo y no ve hacia sí mismo. Esta forma de producir conocimiento no admite su lugar de enunciación, que aunque lo asevere no es neutral, pues es emitido desde una parcialidad que goza de privilegios de género, raza y clase social.

Por ello es que propongo hablar también de una *homofobia epistémica*[8], pues la disidencia sexual tampoco encajaría con el estándar del hombre-

[8] Entiendo que este problema es más complejo de lo que pareciera, pues hasta el momento se me podrá cuestionar por qué hablar de homofobia epistémica y no así también de lesbofobia y transfobia epistémicas, por ejemplo. Sin embargo, en este texto entiendo la homosexualidad no como una orientación sexual o identidad, sino como un dispositivo de dominación de saber-poder, lo cual significa que desde el pensamiento heterosexual (Wittig, 1998), esto es el pensamiento occidental mismo, se han establecido la heterosexualidad/homosexualidad como pares antitéticos, donde la primera sería la norma y la segunda la diferencia. Por esta razón, desde

heterosexual-cisgénero productor de conocimiento, además de que la representación de las sexualidades no-normativas, desde estos enfoques dominantes, violentan con su mirada heterosexista a las expresiones diversas de la sexualidad. De acuerdo con la noción de violencia epistémica de Gayatri Spivak (1985), que emplea para nombrar específicamente a las imposiciones académicas occidentales hacia un o*tro que espera ser explicado* y que no tiene ni voz ni poder, podemos denunciar los saberes que son impuestos por los enfoques dominantes-occidentalizados, como el positivismo en el dispositivo Psi, pues estos no sólo producen la supuesta verdad acerca de la sexualidad, sino que también consideran a los saberes producidos por las subjetividades sexo-género disidentes como inválidos y poco importantes de acuerdo con su visión heteronormativa del mundo.

Al asumir la heterosexualidad como la posición "neutra" para investigar y desde ahí reconocer a la diversidad sexual como objeto legítimo de estudio, en la alteridad, no solo se produce un acto de violencia (homofobia) epistémica, sino que también se refuerza el modelo hegemónico de saber/poder que sostiene a la heterosexualidad —en tanto que economía política— como un sistema que da orden a la sociedad. Lo podemos ver con el discurso *psi* que categoriza la sexualidad en términos de normalidad y desviación, pero también en la legitimidad que otorga el discurso científico para reforzar y permitir otros actos de violencia necropolítica sobre la diferencia. Así, en esta articulación política y epistémica que se fue tejiendo durante el proceso de investigación, entendí que ninguna posición de saber es neutra, en tanto que está atravesada por relaciones de poder y causa efectos —a la vez que es efecto— de la economía política. Veamos ahora cómo es que esto también se replica en la construcción del concepto de resiliencia.

4. Resiliencia y resistencia

Las personas de la diversidad sexual nos hemos criado en una cultura machista, misógina y lgbtfóbica, donde las expresiones consideradas anormales son castigadas, segregadas y estigmatizadas como "raras", "abominables", "perversas", etc. Como ya lo señalaba en el apartado anterior, dentro de un marco normativo que reafirma a la heterosexualidad como la sexualidad "correcta", subalterniza a las sexualidades diferentes y nos deja sin herramientas para

el pensamiento heterosexual, la homosexualidad ha sido históricamente representada en los imaginarios simplistas y binarios, como ese espacio en el que se ubican todos aquellos sujetos que son distintos a la normalidad, a pesar de la multiplicidad de identidades políticas y reivindicaciones que se han desmarcado de esta categoría que es —de hecho— patológica. En este sentido, estaría hablando de homofobia en términos de la aversión a todo este conjunto de orientaciones, identidades y expresiones que conocemos en la actualidad, no como la aversión a la homosexualidad —en tanto que orientación sexual— definida mayormente por hombres que tienen relaciones erótico-afectivas con otros hombres. Dicho esto, considero que esta proposición está siempre abierta a ser reformulada.

afrontar la violencia sistemática que vivimos día con día. Este panorama tan hostil hizo que me cuestionara cómo es que hemos sobrevivido a este sistema de muerte legitimado por el discurso científico. Si bien en la Academia se ha trabajado por develar los mecanismos de poder que oprimen a la diversidad sexual, mi interés en este trabajo se centra no sólo en dichos mecanismos, sino también en la posibilidad de las y los disidentes del sistema sexo-género para afrontar estas violencias. Algo que —al menos en un inicio— encontré en la resiliencia.

En este esfuerzo por identificar el ejercicio de poder en la construcción de los saberes sobre la diversidad sexual, me di cuenta que en el caso de la resiliencia sucedía algo similar, en tanto que saberes adscritos al positivismo. Por ello comencé a revisar este concepto para después hacer un análisis del mismo desde las relaciones de poder-saber y dar paso a otras formas de concebir la resiliencia en relación con la noción de resistencia en Foucault.

4.1 Resiliencia: sobreponerse a la adversidad

La resiliencia es un término relativamente nuevo y, para comenzar a definirla, me parece importante recurrir a su etimología: se sabe que la palabra resiliencia proviene del verbo *resilio*, que es originario del latín y significa "saltar hacia atrás, rebotar [rebondir], repercutir" (Theis, 2010). Se trata de una palabra que denota una acción precedida ante otra causante, es decir, la reacción de algo que es cambiado de su sitio y vuelve.

La resiliencia es un concepto que se ha introducido tanto de las ciencias naturales como en las sociales. El término fue acuñado por primera vez en la Física para hacer referencia a la capacidad que tienen algunos materiales para volver a su forma original después de ser sometidos a un impacto o a una fuerza. Si bien es cierto que en español podríamos traducirlo como *elasticidad*, lo cierto es que se conserva el anglicismo resiliencia por la significación de su etimología. Posteriormente, en otras disciplinas como la Psicología se retoma esta noción para referirse a los procesos en los que las personas *rebotan* y vuelven a su estado original después de haber enfrentado dificultades —impactos— en su vida (Tarragona, 2012).

Antes de que se adoptara este término en Psicología, ya figuraban otras nociones que dieron pie a esta concepción. Es el caso del *coping* [*to cope with*], que en español podría traducirse como *hacer frente, arreglárselas, no derrumbarse* ante un hecho traumático (Tomkiewics, 2004). El afrontamiento es un concepto que se refiere a la forma en que los seres humanos hacen frente a los problemas y desafíos que se presentan de manera cotidiana (Casullo & Fernández Liporace, 2001). Eventualmente, este concepto ha sido empleado para explicar cómo las personas se relacionan con los sucesos generadores de estrés en el medio, así como la forma en la que se pueden evitar efectos nocivos en la salud (Contreras, Esquerra, Espinoza & Gómez, 2007).

Invulnérabilité [Invulnerabilidad] es otra concepción anterior a la resiliencia. Este término de origen anglo francés fue empleado por los psiquiatras Koupernik y Anthony para referirse al resultado del encontronazo entre la personalidad del sujeto y la agresión de la que es víctima (Tomkiewics, 2004). Una metáfora para explicar este término sugiere que el sujeto queda representado por una muñeca que puede estar hecha de vidrio, lana o acero; la agresión queda representada por la caída, que se caracteriza por su intensidad (altura) y por la índole del suelo (cemento, arena, etc.). La muñeca de vidrio se rompe, la de lana o caucho se deforma, la de acero (que en este caso representa la invulnerabilidad) resiste, incluso en el caso de que caiga sobre concreto, con la condición de que la altura no sea excesiva.

Si bien estos conceptos hacen énfasis en la acción de afrontar las situaciones adversas, dejan de lado los procesos de transformación del sujeto que ejecuta dicha acción. Por lo tanto, sólo significan resistencia[9], es decir, una relación lineal entre un estímulo o situación específica y una respuesta inmediata. La resiliencia, en contraste con estas concepciones estáticas, implica un efecto duradero y un proyecto de vida; es dinámica (Tomkiewiks, 2004).

Ya en la década de los 80′s la psicóloga estadounidense Emmy Werner pasa de hablar de invulnerabilidad y afrontamiento a introducir la noción de resiliencia. Realizó un estudio con 700 niños nacidos en una zona marginada en una pequeña isla de Hawái, dándoles seguimiento hasta la adultez. 200 de ellos fueron educados en familias monoparentales, alcohólicas, psiquiatrizadas, eran maltratados, carecían de cuidados elementales y de afecto; es decir, todas ellas eran vulnerables en el más alto grado y se esperaba que siguieran el mismo patrón familiar. El hallazgo fue que después de tres décadas, cerca del 30% no sólo no desarrollaron patologías, sino que lograron realizar una vida plena de sentido —sic—: a estos niños bautizó como resilientes (Tomkiewics, 2004).

A partir de este precedente sentado por Werner, se generan nuevas ideas respecto a este fenómeno. Kreisler, por ejemplo, define la resiliencia como la capacidad de un sujeto para superar las circunstancias de especial dificultad, gracias a sus cualidades mentales, de conducta y adaptación (Manciaux, 2010). Otras teóricas como Grotberg (2006) consideran que además de ser la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, también es la capacidad de aprender de ellas, superarlas y además ser transformado por estas. Una definición más amplia —considero— es como la que propone Walsh (2006) que enfatiza en la capacidad de recuperarse tras la adversidad, donde la resiliencia implica salir fortalecido de las dificultades, incluso, con más recursos.

De manera casi homogénea, se piensa la resiliencia como la capacidad que tienen los sujetos para sobreponerse a la adversidad y transformarse en este proceso, lo que pone al sujeto en un lugar de agenciamiento, frente a otras concepciones que le colocan en un lugar de pasividad. No obstante, las cuestiones metodológicas y practicas con las cuales se ha desarrollado y aplicado

[9] Aquí refiero resistencia en el sentido coloquial de la palabra, no a la formulación foucaultiana.

esta teorización no coinciden del todo con la postura de esta investigación, pues se ha construido a base de ciertos presupuestos que esconden resquicios del positivismo lógico.

4.2 La resiliencia como política de resistencia

La resiliencia ha puesto especial atención en grupos vulnerables pues, como ya lo mencioné en repetidas ocasiones, se interesa en los procesos de fortalecimiento en la adversidad; es decir que su campo de estudio apunta a los sujetos —aparentemente— con menores recursos o posibilidades para hacer frente a situaciones difíciles. El discurso teórico de la resiliencia ha centrado su atención en la búsqueda de factores protectores, características y habilidades que la fomenten. Por ejemplo, en el caso de enfermos crónicos se recurre a la resiliencia ya que "está comprobado" que un "mayor nivel de resiliencia" propicia una mayor actitud de apegarse a su tratamiento médico (Quiceno, Vinaccia y Remor, 2011; Quiseno y Vinnacia, 2012). También, para hallar variables predictivas de la resiliencia en el ámbito escolar, aludiendo a otro ejemplo, se "ha encontrado" una relación entre la resiliencia y el alto rendimiento académico (Villalta, 2010; Varas, 2011; Gaxiola, González & Contreras, 2012). Incluso, en estos términos, organismos internacionales han desarrollado metodologías que privilegian la resiliencia como una forma de intervención. Tenemos como ejemplo el "Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes" publicado por la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (1998), también está el "Manual para Educadores y Educadoras Guías: Un programa para la recuperación psicoafectiva de niñas, niños y adolescentes en situaciones de emergencia y desastres" que forma parte del programa "Retorno a la alegría" del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2010), o el "Desarrollo de ciudades resilientes" que es una campaña mundial de la Organización de la Naciones Unidas (UNICEF, 2012). Es decir, las nociones explicativas de la resiliencia han sido las ideales para generar proyectos y campañas que den sustento a los discursos institucionales a escala global.

Sin embargo, cuando hablamos de estos modelos explicativos entramos en un campo espinoso. Si bien —por una parte— este abordaje da luz a una forma de intervenir y se antepone a la incertidumbre del "qué hacer" y "cómo hacer", también es cierto que se está coartando la posibilidad del sujeto de construir su propio proceso personal, pues bajo estos argumentos se recurre al tutelaje y a los imperativos que le colocan en subordinación a un otro que le indica cómo ser resiliente, deviniendo en un mecanismo de regulación de la subjetividad. En otras palabras, estos estudios están inclinados a un tipo de intervención que, de primer momento, sitúan a los sujetos como vulnerables para después proporcionarle herramientas "validadas" que les haga resilientes, sin atender de manera

prioritaria las condiciones estructurales que vulneran la integridad y el desarrollo humano de las más desprotegidas y los más desprotegidos.

Esto sin mencionar la lectura que podemos darle a la resiliencia como un mecanismo de subjetivación capitalista. Por ejemplo, el *Institute on Child Resilience and Family* conceptualiza la resiliencia como "la habilidad para resurgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva" (ICCB, 1994). Teniendo el respaldo de las organizaciones internacionales, en este caso, la resiliencia es definida en términos de funcionalidad, fomentando la construcción de un sujeto que logre vencer las adversidades siempre y cuando sea para insertarse a una lógica de productividad. Es decir que estas instituciones validan y refuerzan una forma estandarizada de ser resiliente en tanto que pueda ser un mecanismo para asegurar el funcionamiento del sujeto en el marco de una economía política. Se apela, pues, a la inmediatez que se exige en un sistema capitalista al imponer formas estandarizadas de —en este caso— ser resilientes.

En la construcción de este concepto podemos dar cuenta de las relaciones de poder presentes en la producción de estos saberes en el marco de una economía política (Foucault, 2011), así como su despliegue a través de los mecanismos de sujeción que proponen a un sujeto resiliente en función de la misma. Por esta razón, y con el interés de mirar la resiliencia desde otro sitio, considero importante regresar un poco a las ideas que he revisado en este texto. Justamente, apelando a las nociones del sujeto y el poder, es en la *resistencia* donde encuentro similitudes y puntos de articulación con la resiliencia, empezando por la capacidad de transformación que señala Foucault (2011) en el sujeto que resiste.

En las relaciones de poder, la resistencia desempeña "el papel del adversario" de las fuerzas dominantes (Foucault, 2011, p. 90). Sin embargo, esto no quiere decir que la resistencia tenga un papel pasivo o de simple reacción en las relaciones del poder, pues cuando Foucault dice que "donde hay poder hay resistencia" (2011, p. 99), la coloca como una fuerza autónoma; en otras palabras, como una fuerza activa por sí misma. En este sentido, Foucault (1988) piensa que la resistencia se ubica diseminada de manera irregular en el campo de poder, como múltiples rupturas del espeso tejido institucional de sujeción; es móvil, transitoria y se sitúa —al igual que las fuerzas hegemónicas— de manera estratégica.

Esta articulación entre poder y resistencia que retomo da una pauta para pensar en la posibilidad de un sujeto capaz de subvertir las relaciones de poder a través de estrategias propias del campo que le constituyen.

> Cada relación de poder, implica en última instancia, en potencia, una estrategia de lucha, en las cuales las fuerzas no están súper-impuestas, no pierden su naturaleza específica, no se vuelven confusas. Cada una constituye para la otra un tipo de límite permanente, un posible revés. (Foucault, 1988, p. 6).

Por ello, las estrategias propias del poder, dice Foucault (1988) constituyen modelos de acción sobre las posibles acciones de los otros. En este orden de ideas, si los mecanismos de poder se articulan estratégicamente en el campo, las resistencias se anteponen igualmente como estrategias para hacerle frente a las fuerzas dominantes.

En este sentido, pretendo poner distancia de las conceptualizaciones de resiliencia que implican fomentar un modelo estático del sujeto como unidad funcional al capitalismo, para acercarme una comprensión de la resiliencia más bien como un proceso entretejido con la resistencia en el campo social. Muy parecido a lo que señala Rutter cuando menciona que:

> La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida 'sana' en un medio insano. Estos procesos se realizan a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. Así la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen o que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso que caracteriza a un complejo sistema social, en un momento determinado del tiempo. (Rutter, 1992, p. 89)

Esta perspectiva que propone Rutter resalta la importancia de pensar la resiliencia como un proceso, lo que implica darle cabida a la singularidad del sujeto en coordenadas muy específicas; pero también, pone de manifiesto que tanto los procesos individuales (o personales) como los sociales (y políticos) se relacionan en la construcción de la resiliencia. No están separados. Así, en resumen, y para fines de esta investigación, quiero hacer hincapié en la reivindicación de dos de los conceptos centrales. Por una parte, el sujeto de la "disidencia sexogenérica" como agente, un sujeto *queer,* pero problematizando sus implicaciones en nuestros contextos y respetando sus procesos situados[10]. Desde la disidencia sexogenérica, estoy pensando en un sujeto que es capaz de dar cuenta de los procesos de sujeción y los correlatos desde los que ha sido construido (a través de tecnologías disciplinarias y de control) pero que, a diferencia del sujeto sexualdiverso (LGBT+), es capaz de subvertir estos discursos para generar sus propios procesos de subjetivación al margen de los discursos de asimilación heteropatriarcal/capitalista.

Por otra parte, la resiliencia como una política de resistencia, sería uno de los procesos situados que generan las disidencias sexogenéricas. Un proceso en

[10] En el artículo "La construcción de cuerpos y subjetividades sexo-género disidentes en Latinoamérica" (Monroy, 2019), hablo más a profundidad del sujeto queer, entendido como un sujeto que reivindica la fuerza de la injuria (queer, que en inglés significa "raro" o "torcido", y que ha sido utilizado como un insulto hacia las disidencias sexo-genéricas), así como lo problemático que podría ser retomar acríticamente las políticas identitarias del Norte global sin considerar las especificidades de nuestros contextos y la diferencia colonial.

donde lo personal se hace político, es decir, donde los procesos sociales en los que el sujeto lucha constantemente por desprenderse de las prácticas hetero-patriarcales-coloniales (que representa una adversidad en su historia de vida), devienen en un proceso personal de transformación en el que, además de superar los embates, se fortalece y se transforma. Es decir, pensando la resiliencia como una posibilidad del sujeto de la disidencia sexogenérica para hacer políticas de resistencia a la dominación que le permitan transformarse y fortalecerse a pesar de vivir en un medio hostil.

A continuación, una vez problematizados los conceptos principales de esta investigación, me gustaría hablar ahora del transfeminismo como la postura epistemológica que sostiene otras maneras de hablar de y desde la disidencia sexual.

5. Transfeminismo como una herramienta epistemológica

Después de lo anterior, me di cuenta de lo inadecuado que resultaba retomar la investigación desde un enfoque tan rígido y estático para analizar algo tan cambiante y complejo como lo es la diversidad y la resiliencia. Ahora el reto era partir de lo desconocido, de la incertidumbre y hallar las herramientas necesarias que me permitieran construir una ruta metodológica para guiar este recorrido. La pregunta seguía siendo más o menos constante: ¿Cómo/desde dónde ver un campo de investigación en el que me encuentro inmersa? El primer paso que di fue anclarme a la idea de partir de mí misma, en primera persona (del singular y plural). Sé perfectamente que, en la lógica positivista, se me podrá cuestionar ¿en dónde queda la objetividad y la validez del estudio? o ¿qué hay de la rigurosidad científica para no sesgar lo que propones? Y sí, tendrán toda la razón, me es imposible hablar desde fuera, desde un lugar imparcial, pues estoy dentro. Con el tiempo, la respuesta que me planteaba comenzó a obviar y a dejar de ser menos inverosímil: habría que tomar postura política. En mi necedad u obstinación (no importa tanto ahora) fue como decidí hablar desde adentro para quienes nos ven desde afuera, tratando de romper así con los discursos hegemónicos de verdad. Estudiar de abajo hacia arriba, y no de arriba hacia abajo, como lo dice Sandra Harding (1987).

5.1 Conocimientos situados: ¿cómo aterrizar una metodología feminista para la diversidad sexual?

Esta es una tarea complicada, tal como lo asegura Donna Haraway (1995), pues los conocimientos producidos desde la subalternidad son desvalorizados por las perspectivas dominantes, ya que estos se rigen bajo una supuesta universalidad para legitimar el lugar de poder que ocupan, desdeñando las propuestas que se localizan en una problemática concreta. Sin embargo, lo que nos invita Haraway y las epistemologías feministas es a considerar la mirada subalterna —por raza,

sexo, género y clase social— como un testimonio encarnado de las problemáticas que viven y que tienen acceso a ese saber-de-sí, algo que no puede ser posible desde la mirada hegemónica del hombre-blanco-heterosexual-burgués, aunque se posicione como universal y trate constantemente de excluirnos de la producción de conocimiento.

Las propuestas feministas ponen el acento en lo político, ya que su finalidad no se agota en explicar un fenómeno sino —además— develar y denunciar las formas de opresión, jerarquización y dominación interseccional de las mujeres y, por tanto, de los grupos vulnerados (Harding, 1996). Las epistemologías feministas se encargan de generar teoría que sirve como una plataforma para la acción, pero también, al mismo tiempo, para subvertir los discursos hegemónicos de la Academia que son parte del dispositivo de dominación, los cuales se escudan en aras de una visión omnipotente, del *truco de Dios.*

En este sentido, estoy de acuerdo con Haraway (1995) cuando menciona que no hay un conocimiento neutral, pues su producción se encuentra parcializada por el sitio desde donde se ve cierto fragmento de la realidad. Es decir, que la universalidad en el campo del conocimiento es una pretensión ilusoria, pues para tener una comprensión profunda de la realidad habría —más bien— que articular cada una de las miradas que, desde distintos ángulos, pueden decir algo del fenómeno estudiado. De ahí la gran aportación que hace Haraway al proponer los conocimientos como situados, pues los sesgos androcéntricos y heterosexuales de la epistemología clásica son incapaces de comprender la naturaleza real de nuestras formas de vida.

> Los conocimientos situados son herramientas muy poderosas para producir mapas de conciencia para las personas que han sido inscritas dentro de las marcadas categorías de raza y de sexo, tan exuberantemente producidas dentro de las historias de las dominaciones masculinistas, racistas y colonialistas (Haraway, 1995, p. 187).

En estos mapas de conciencia trato de ubicar las coordenadas de las articulaciones que voy haciendo, dentro de un circuito de conocimiento conectado a distintas realidades donde se pueden complejizar dimensiones alternas. Diferente de las formas objetivistas que pretenden el conocimiento como una generalidad que puede ser aplicable y que muchas veces no toman en cuenta todos los atravesamientos socioculturales, históricos y políticos que conforman las realidades que estudian. *Objetividad dura* como le nombra Harding (1996) u *objetividad feminista* como también le denomina Haraway (1995), serían otras formas de entender la articulación de los conocimientos sin imponer verdades absolutas. En este sentido, es como me sitúo deviniendo dentro de la diversidad sexual como mi lugar de enunciación, un *sitio epistémico privilegiado* donde pueden cristalizarse reflexiones desde dentro de la misma.

Entonces, ya de manera más concreta, me preguntaba ¿cómo aterrizar mi investigación, en torno a la diversidad sexual, desde una metodología feminista? El primer problema que se asomó es que usualmente se entiende que las

metodologías feministas son una herramienta para develar y denunciar los problemas exclusivos de las mujeres. Sin embargo, como nos lo dice la misma Sandra Harding (1987), todas las subjetividades tienen un lugar en la producción de conocimiento feminista, en tanto que pueden decir/aportar algo desde su sitio parcial de enunciación; además de que son herramientas disponibles para desarticular la dominación que —sabemos— está siempre articulada a varios marcadores indisolubles. Por esto, no pretendo yuxtaponer las problemáticas de las mujeres a las problemáticas de las diversidades sexuales[11], pensando en que vivimos problemáticas similares sólo por ser parte de grupos vulnerados, sino más bien estar en sintonía con los aportes críticos/teórico-epistemológicos, que se han producido desde los feminismos: el cuestionamiento del lugar de poder del hombre-blanco-heterosexual y la imbricación de opresiones por género, raza y clase social, que son temáticas que también se debaten desde los estudios queer/transfeministas.

Como lo propone Sayak Valencia, el transfeminismo tiene el fin de "abrir espacios y campos discursivos a todas aquellas prácticas y sujetos de la contemporaneidad y de los devenires minoritarios que no son considerados de manera directa por el feminismo hetero-blanco-biologista e institucional" (Valencia, 2018, p. 10), retomando de manera crítica las herramientas producidas dentro de los feminismos, pero con la cautela de no reproducir la lógica naturalista y exclusionista de la modernidad ilustrada en la que descansa la razón feminista occidental, a decir de Yuderkys Espinosa-Miñoso (2019). Pero también, los transfeminismos surgen como una respuesta política a ciertos discursos que desde la epistemología de la diferencia sexual invalidan a las subjetividades no naturalistas que confrontan la normatividad cis-heterosexual: raras, torcidas, anormales, desviadas. Los transfeminismos no se agotan en la introducción del discurso trans al feminismo, como lo señala Valencia, sino que apuntan, pues, a la desarticulación de los binarios que se encuentran anquilosados a la naturaleza/cultura, y que se basan en la lógica del sistema sexo/género, a saber: hombre/mujer, masculino/femenino, heterosexual/homosexual, bio/trans (Preciado, 2008) que no son "realidades biológicas" como lo aseguran ciertos discursos hegemónicos, sino ficciones políticas circunscriptas al proyecto de modernidad eurocéntrica. Escribe Paul B. Preciado:

> La masculinidad y la feminidad, la heterosexualidad y la homosexualidad no son identidades ontológicas, no existen en la naturaleza con independencia de relaciones sociales y redes discursivas, y por tanto no pueden ser objeto de observación empírica. Son el efecto de relaciones de poder, sistemas de signos, mapas cognitivos y regímenes políticos de producción de la vida y la muerte (Preciado 2019, p. 72).

[11] Habría que problematizar, además, que hay mujeres que son parte de la diversidad sexual y que no son cosas ajenas una de la otra.

Además de desmontar los esencialismos biologistas de la modernidad, el transfeminismo apostará a la construcción colectiva de una conciencia opositiva que devele los mecanismos de poder desde los cuales se han configurado las normas heterocisnormativas para la validación del conocimiento. Por ejemplo, Siobhan Guerrero Mc Manus (2018) recupera el concepto de *injusticia testimonial* para señalar cómo es que los discursos trans han sido sistemáticamente menospreciados al no contar con la *autoridad epistémica* que les reconozca validez, a pesar de ser experiencias narradas por las mismas personas que viven una transición de género. Sin embargo, en el llamado que hace Haraway a crear otras figuras que den testimonio válido de los hechos, Guerrero Mc Manus sostiene que —pensando con Sandy Stone (2015)— es precisamente la polivocidad del discurso trans, por el hecho de haber transitado entre diversas posiciones sociales condicionadas por el género, a la que habría que dar mayor reconocimiento por experimentar múltiples puntos de vista con respecto a cómo se vive el género en las sociedades modernas. No obstante, si la crítica de los transfeminismos versa en desmontar universalismos exclusionistas, el resultado de esto será la creación de circuitos integrados que articulen diferentes puntos de vista, tal como lo plantea Donna Haraway al proponer una objetividad feminista. Como lo señala Sayak Valencia:

> [...] la perspectiva transfeminista, entendida como herramienta epistemológica que no se reduce a la incorporación del discurso transgénero al feminismo, ni se propone como una superación de los feminismos. Antes bien, se trata de una red que considera los estados de tránsito de género, de migración, de mestizaje, de vulnerabilidad, de raza y de clase, para articularlos como herederos de la memoria histórica de los movimientos sociales de insurrección (Valencia 2018, p. 31).

El transfeminismo, en tanto que experiencia encarnada de aquellos cuerpos y subjetividades excluidas de la lógica biologista y determinista de la diferencia sexual y racial, suscribirá dichos cuestionamientos que —además de poner en duda las (supuestas) verdades que sostiene la narrativa moderno-colonial del género (Lugones, 2008)— abrirán paso a una pluralidad de sujetos epistémicos que puedan hablar desde su propio lugar legítimo de enunciación. Los transfeminismos, entendidos como una reconfiguración decolonial situada de los feminismos del tercer mundo, son una plataforma de enunciación en la que los sujetos subalternos pueden establecer conexiones parciales entre sí, pensando con Patricia Hill Collins (1998), reconocer la complejidad de la matriz de dominación y —por tanto— establecer alianzas entre los devenires minoritarios (Perlongher, 2016) para una insurrección monstruosa por la vida y la existencia en colectivo.

En otras palabras, el transfeminismo como herramienta epistemológica nos abre la puerta a pensar en otras metodologías que problematicen el lugar de enunciación de la investigadora, realice una recuperación crítica y decolonial de

los feminismos, haga conexiones parciales con otros movimientos de insurrección y apueste por construir nuevas figuras que den testimonio válido de los hechos, más allá de la razón falogocentrista occidental.

Este planteamiento, desde luego, nos invita no solamente a "mirar hacia el otro" de manera condescendiente bajo las buenas intenciones del *white savior*, como regularmente se hace desde una Academia asistencialista y capacitista, sino que nos reta a cambiar radicalmente la *forma* y el *lugar* desde el cual producimos el conocimiento. En el caso de esta investigación, enunciándonos siempre en primera persona (del plural y singular) y reconociendo los atravesamientos que nos constituyen, que en todo momento influyen y denotan una mirada parcial en el conocimiento que producimos. La forma de producción que comprenden los nuevos discursos de insurrección que apuestan por la reivindicación del habla de los sujetos subalternos (Spivak, 1985).

5.2 ¿Existe un método transfeminista?

Sandra Harding (2002) se pregunta si "¿existe un método feminista?", pues observa que el surgimiento de estas nuevas metodologías se ha confundido con la inserción de nuevos métodos de investigación. Así, hace una diferencia entre método, metodología y epistemología, donde: el método refiere a la o las herramientas de recolección de datos, la metodología a los procedimientos a seguir y la manera en cómo se analizan los mismos; mientras que una epistemología sería la teoría del conocimiento que problematiza, como ya lo estamos haciendo en este apartado, en el sujeto que conoce. Estas precisiones son importantes porque nos dan la claridad para que, una vez situados en los límites de nuestro dispositivo transfeminista de producción de conocimiento, proceder ahora a plantear tanto la metodología como el método de esta investigación.

En un sentido muy técnico, diremos que me posiciono en la metodología cualitativa porque nos permite "estudiar las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan" (Denzin y Lincoln, 2012, p. 49). Es decir, haciendo énfasis en los marcos de referencia de los sujetos y mirando a la cotidianidad como la oportunidad de adentrarnos en la subjetividad, en el que "los significados subjetivos y la experiencia y la práctica cotidianas es tan esencial como la contemplación de las narraciones (Bruner, 1991; Sarbin, 1986) y los discursos (Harré, 1998)" (en Flick, 2007, p. 16). De acuerdo con el método es un estudio etnográfico, en el que la investigadora participa "mirando lo que sucede, escuchando lo que se dice, haciendo preguntas; recogiendo en realidad cualquier dato del que se disponga para arrojar luz sobre los problemas por los que está preocupado" (Hammersley & Atkinson, 1983, p.2; en Flick, 2007, p. 162).

Este posicionamiento metodológico no es al azar y tampoco responde sólo a la pertinencia epistemológica, sino más bien a una postura política. Contemplo la

metodología cualitativa como un espacio de resistencia —tal como lo advertía anteriormente— a los enfoques positivistas/nomotéticos que sirven al proyecto heterocolonial que ha tratado de invalidar la legitimidad de los saberes producidos desde las disidencias sexuales. Esto no es algo nuevo, pues como lo detalla el epistemólogo Enrique de la Garza (1989) —en su momento— la hermenéutica y fenomenología, así como en general el enfoque crítico, articulados a la metodología cualitativa, resultaron una respuesta eficaz ante la hegemonía del enfoque cuantitativo-positivista, al darle mayor importancia a las significaciones del sujeto y su contexto que a supuestas explicaciones generales sobre los hechos sociales y la creación de modelos explicativos.

La metodología cualitativa nos ofrece una plataforma de enunciación en la que puede tomarse con seriedad la subjetividad, no solo de los participantes de investigación sino también de la investigadora. Es decir, desde su planteamiento inicial, lo cualitativo ya es una afronta directa a los presupuestos de "objetividad" y "neutralidad" del positivismo, pues rompe con la formalidad y la distancia que hay entre la investigadora y su campo de estudio. En otras palabras, es la metodología cualitativa la que podría sustentar la propuesta de los conocimientos situados de Donna Haraway (1995) que estamos siguiendo. Sin embargo, esto no quiere decir que por sí misma la metodología cualitativa esté libre de la lógica positivista, por el contrario, la Historia de las Ciencias Sociales nos muestra cómo es que incluso las ciencias ideográficas-cualitativas como la Antropología y Etnohistoria fueron herramientas usadas por el colonialismo europeo (Wallerstein, 2006). He aquí la importancia de ocuparnos en estas líneas de problematizar el dispositivo metodológico de la investigación. Por esta razón es que soy muy insistente en señalar que, a pesar de que en ciencias sociales se exija la congruencia entre teoría-metodología-epistemología como una premisa que apela a la claridad argumentativa de la investigación, considero aún más importante tener claro el sustento ético y político de nuestros posicionamientos epistemológicos.

Las metodologías feministas, entendida como una teoría de los procedimientos a seguir en una investigación, así como la manera de aplicar los métodos de recogida de datos y la forma de analizarlos (Harding, 1987), son un punto central en el abordaje desde esta perspectiva. Las y los "informantes" y el papel que juegan son, por sí mismas y mismos, el pilar que sostienen esta investigación, menos que cualquier interpretación que intente desplazar la fuerza de sus narrativas, marcando un posicionamiento particular en mi sitio de enunciación:

> La topografía de la subjetividad es multidimensional, y también la visión. El yo que conoce es parcial en todas sus facetas, nunca terminado, total, no se encuentra simplemente ahí y en estado original. Está siempre construido y remendado de manera imperfecta y, por lo tanto, es capaz de unirse a otro, de ver junto al otro sin pretender ser el otro. (Haraway, 1995, pp. 331-332)

Considero esta visión del sujeto como un parteaguas en la metodología, pues a diferencia de los estudios positivistas, la propuesta feminista es una invitación a colocarse como investigadora/teórica en el mismo plano crítico que los sujetos de estudio (Harding, 1987). Situarse junto con el Otro, en la voluntad de encontrarnos y compartirnos, pero también de vernos y reconocernos, más allá de los formalismos académicos, como iguales y distintos entre sí, compañeros y compañeras de lucha, andantes de caminos que se cruzan, sujetos signados por los mismos atravesamientos, aunque en distintas vivencias. *Vernos no como categorías analíticas, sino como realidades vividas* (Lugones, 2008).

En resumen, podemos decir —al igual que Harding (2002)— en referencia al feminismo, que no existe un método transfeminista, sino en todo caso una metodología y una epistemología de este tipo que nos han llevado a proponer un acompañamiento teórico transfeminista en esta investigación. Pero también a cuestionar nuestro lugar de enunciación, lo que se cristaliza en el método que empleamos en esta producción de saber: la etnografía. Con estas palabras paso al siguiente apartado donde explico, siguiendo el hilo argumentativo de estas reflexiones teórico-epistemológicas, cómo es que aterrizo esta forma de pensar la investigación en un dispositivo metodológico.

6. Etnografía de lo imposible

En este apartado quiero ser lo más concreta posible y aterrizar las rutas trazadas en el desarrollo del trabajo de campo. Como ya lo mencioné en la introducción a este capítulo, opté por generar esta investigación desde un enfoque cualitativo, en sintonía con propuestas (trans)feministas, desde una *aproximación etnográfica multilocal,* siendo la propuesta, a mi parecer, más apropiada [y enriquecedora] para enmarcar este proceso. Como lo dice Ochy Curiel (2014), partiendo de nuestros propios lugares de producción de conocimiento.

Hablando de metodología, pareciera que, ineludiblemente, habría que profundizar en el debate entre investigación cuantitativa y cualitativa, sin embargo, no deseo abundar en tal cuestión para intentar superar este binarismo académico, aunque no quiero dejar de mencionar mi postura al respecto en razón, más bien, de las implicaciones ético-políticas por las que decidí descolocarme de las aproximaciones cuantitativas-positivistas que me llevaban una y otra vez a reproducir formas heteronormativas de conocimiento.

De acuerdo con Lupicinio Íñiguez, "en los últimos años, los paradigmas dominantes en las Ciencias Sociales han entrado en crisis, y una de sus consecuencias ha sido la apertura a otras comprensiones de la realidad social y, consecuentemente, a otras estrategias para estudiarla" (Íñiguez, 2004, p. 2). En este sentido, la metodología cualitativa, como una puerta a otras formas de conocer y comprender la(s) realidad(es), hace una crítica constante al positivismo principalmente desde dos ejes:

a) La crítica a la medida en Ciencias Sociales, ya que toda medida implica segmentación; no obstante, el comportamiento social no puede ser ni segmentado ni dividido, puesto que es un flujo.

b) La crítica al *empiricismo*, es decir, la (sobre)producción de datos cuantitativos que adquieren un valor de *verdad* en razón de haber sido obtenidos mediante procesos muy elaborados y un riguroso y sofisticado análisis, verdad que se sustenta por sí misma, en la validez irrefutable que presupone la evidencia empírica. (Íñiguez, 2004)

Justamente estos dos puntos que menciona Íñiguez, en torno a la suposición estática de lo social y la legitimación del conocimiento basado en la generalización, son elementos importantes para este trabajo. Aunado a ello, la incompatibilidad política que suscribo y, como ya lo mencionaba, la falta de consistencia en el abordaje de la diversidad sexual y la resiliencia desde lo cuantitativo, es decir, donde los estudios que se desarrollan desde este punto de vista no van más allá de medir variables (casi todas patológicas), fueron motivos suficientes para descolocarme de tal perspectiva.

En este hilo de ideas, a pesar de que algunas metodologías feministas —dice Harding— tendrían en común ciertas características como subvertir los discursos hegemónicos en torno al género y demás características que señalaba en el apartado anterior, cada una es totalmente distinta, pues es una construcción propia (singular) de la investigadora y las necesidades del campo. Caso por caso. Esto implica, pues, la necesidad de utilizar las técnicas de investigación de una forma en la que nos alejemos del sesgo heterosexual/patriarcal y generar formas más flexibles de investigar para desarticular estas estructuras que permean en la Academia. Gracias a esta perspectiva llegué a todas estas elucidaciones, pues de lo contrario no hubiese trabajado mi implicación durante el proceso de investigación, ya que las miradas objetivistas no me permitían ir más allá. No obstante, ahora me enfrentaba a la problematización del mi "objeto de estudio" para generar las estrategias de inserción y recolección de datos más adecuadas.

¿Con quién o quienes tenía qué acudir primero? ¿Serían las personas LGBT o "la comunidad" como tal? ¿A quién o quienes tendría que entrevistar? ¿En dónde les encontraría, cómo debería de abordarlas? Al principio, estas cuestiones me mantenían en incertidumbre, pues no existe como tal una comunidad LGBT en la que geográficamente pudiera introducirme, ni siquiera podríamos hablar de una sola forma de representar a la diversidad sexual o una forma menos inadecuada de abordar a una persona más que presuponiendo su orientación sexual, juzgando por su apariencia y expresión de género. Afortunadamente, en mayo de 2015 —que es cuando "oficialmente" daba por iniciado mi trabajo de campo— se estaba conmemorando el Día Internacional de Lucha Contra la Homofobia, además de que, en junio, se celebra el mes de la diversidad; por ello, me di a la tarea de elegir espacios de "expresión LGBT" en donde no fuera necesario hacer presuposiciones y, con más "naturalidad", pudiera abordar a mis posibles informantes.

Los escenarios a los que me introduje, en un principio, fueron los siguientes:

- *Día mundial de lucha contra la homofobia:* Música contra la homofobia, Besotón contra la homofobia (17 de mayo de 2015, Ciudad de México)
- *Marchas LGBT - Pachuca:* Marcha por una causa, Marcha LGBT tradicional (30 de mayo de 2015, Pachuca, Hidalgo)
- *Primera Jornada Cultural Hidalguense de la Diversidad Sexual:* Coloquio (25 de junio de 2015, Pachuca, Hidalgo)
- *Marcha del Orgullo LGBTTTI de la CDMX:* Marcha Ayotzinapa, Marcha del orgullo (27 de junio de 2015, Ciudad de México)

Conseguí un par de cámaras profesionales para tomar fotografías y video. Realicé grabaciones de audio desde una grabadora electrónica y llevaba mis anotaciones en una libreta que también servía como diario de campo, en la cual escribía mis impresiones y experiencias regularmente en los camiones de regreso a casa, al finalizar los eventos, y llegando hasta altas hora de la noche. Había corrido con suerte, me decía, pues tenía una gran cantidad de información y me había tomado apenas un par de meses conseguirla, sin embargo, acontecieron situaciones que no preví.

Apenas un par de semanas después de las marchas a las que asistí en Pachuca (las cuales menciono en la tabla anterior), sentía que no estaba "encontrando" lo que esperaba. A pesar de que asistir a estos eventos habían sido una experiencia muy emocionante, desde preparar los instrumentos, insertarme, familiarizarme con las y los asistentes, hacer anotaciones de audio, tomar fotografías y abordar a las personas y entrevistarlas, existía en mí cierta desilusión de los grupos a los que me había introducido, pues fui encontrando ciertos intereses económicos y partidistas en sus líderes que opacaban la causa que decían apoyar. Aunado a esta situación, en esos días tuve problemas con el funcionamiento de mi computadora en donde guardaba toda mi información, por lo que la llevé con un conocido para que la reparara. Acto fallido, no tuve cuidado de hacer un respaldo de mis datos y gran parte de mi información fue eliminada. Prácticamente tenía la obligación de empezar desde cero, situación que me angustiaba, pero a la vez, me dio la oportunidad de replantear mis ideas.

Con esta anécdota, afortunadamente, lo único que se perdió fue la información, pues considero que gané la experiencia de adentrarme de manera formal al campo y aplicar un dispositivo previamente construido. Esta situación me obligó a ir más allá de las expresiones de la diversidad que ya conocía, en esta nueva perspectiva de comprender en trabajo de campo me dio una plataforma para trazarme nuevas metas. Me hizo estar más atenta a lo que pasaba a mi alrededor, pero también a lo que pasaba en mi interior y que de cierta manera trataba de ignorar al querer adentrarme en el papel del investigador objetivo que mantiene inmaculada la información, alejada de sus opiniones o puntos de vista. Fue en ese momento en el que me permití transgredir esa barrera imaginaria. Me di cuenta de que mi proceso se había desplegado desde mucho tiempo antes de

la formalidad académica, pues el hecho de que mi idea de investigación haya surgido dentro de mi implicación en la diversidad sexual ya sugiere estar inmerso en el *campo-tema*. Como lo menciona Peter Spink (2005):

> Formar parte de un campo-tema no es un fin de semana de observación participante en un lugar exótico, sino al contrario, es una convicción ético-política que como psicólogos sociales estamos en el campo-tema porque pensamos que las palabras que componen la idea dan una contribución, que ayudan a re-describir las cuestiones de un modo que es colectivamente útil y que pensamos tener, como psicólogos sociales, algo para contribuir. (p. 5)

En este caso, no fue necesario trazar nuevas rutas para replantear mi proyecto, pues sin percatarme ya me encontraba con un buen tramo recorrido en el camino. Esto me permitió reconstruir el dispositivo, ahora contemplando nuevos escenarios y, por tanto, nuevos objetivos y otras perspectivas para analizarlos; los describo a continuación.

6.1 La reconstrucción del dispositivo

Como lo comentaba al final del apartado anterior, me centré en la relación que podría guardar la resiliencia con la resistencia, pues ahora me interesaba conocer las historias que se encontraban detrás de los actos políticos, pues consideraba que si ya era complicado lidiar con devenir sexualdiversa en la sociedad, sería aún más interesante conocer los procesos que se gestan en sus prácticas y qué les hace tomar la decisión, a las disidentes sexuales, de resistir y estar comprometidos con una lucha, ir contra corriente, saber qué les sostiene, qué les hace ser resilientes en la resistencia.

Por tanto, la pregunta que me plantee, ya de manera más formal, fue: ¿Qué relación tienen los procesos de resiliencia con las prácticas de resistencia de los sujetos sexo-género disidentes y cómo significan su construcción desde los escenarios donde se desenvuelven?

Como sucedía en el dispositivo anterior, los escenarios que fui integrando requerían de un tratamiento especial, dado que sus características imposibilitaban generar una descripción etnográfica como tradicionalmente se le conoce, que implica "la descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales [...] recrean para el lector las experiencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas" (Goetz y LeCompte, 1988, p. 28). Para estos fines, muchos investigadores se introducen en una comunidad por cierto tiempo para lograr dichos objetivos. No obstante, en mi caso esto no podría darse, sentía que estaba haciendo una etnografía de lo imposible.

En este sentido, la perspectiva de la etnografía multilocal (Marcus, 2001) fue de gran ayuda, pues como lo mencioné hace un momento sería imposible insertarme por un largo periodo en un sitio determinado, como suele suceder en

los trabajos etnográficos tradicionales. Por ello, tuve que recurrir a otras formas de hacer etnografía para construir mi objeto de estudio, que más bien resultaba ser contingente y múltiplemente situado; como él mismo lo señala:

> La investigación multilocal está diseñada alrededor de cadenas, sendas, tramas, conjunciones o yuxtaposiciones de locaciones en las cuales el etnógrafo establece alguna forma de presencia, literal o física, con una lógica explícita de asociación o conexión entre sitios que de hecho definen el argumento de la etnografía.
>
> Las etnografías multilocales definen sus objetos de estudio partiendo de diferentes modalidades o técnicas. Éstas pueden entenderse como prácticas de construcción a través (de manera planeada u oportunista) del movimiento y rastreo en diferentes escenarios de un complejo fenómeno cultural dado e inicial de una identidad conceptual, que resulta ser contingente y maleable al momento de rastrearla. (Marcus, 2011, p. 118)

Discutiendo las adversidades metodológicas que implican abordar la diversidad sexual en la investigación y poniendo de relieve la inexistencia de una comunidad geográficamente tangible, hice más bien —como lo señala el autor— un rastreo de escenarios distintos entre sí, pero que guardan una relación en torno a un fenómeno cultural complejo (como lo es la disidencia sexual) de una identidad conceptual (en este caso la resiliencia y la resistencia). El retomar estos elementos implica señalar, también, que se trata de una etnografía menos intensiva como las convencionales, rompiéndose la mística alrededor de la inserción a un sitio exótico/desconocido por un largo periodo de tiempo y la creencia inherente de ser, por tanto, un trabajo de calidad por sí mismo. Sin embargo, "las etnografías multilocales son inevitablemente el producto de conocimientos de varias intensidades y calidades" (Marcus, 2001, p. 114), es decir, que la validez que tenga esta investigación nada tienen que ver con la duración temporal de la misma, pues son numerosos los factores que intervienen en la calidad del trabajo de campo, no sólo la experiencia del asentamiento prolongado en una comunidad geográfica.

Para las etnografías multilocales, la construcción metodológica suele ser flexible y novedosa, pues de acuerdo a las necesidades del campo se pueden seguir a las personas, objetos, metáforas, conflictos, historias/tramas y vidas/biografías. Para este trabajo, las historias en especial juegan un papel fundamental para el análisis del campo, pues:

> Las historias de vida [...] son guías potenciales en la delineación de espacios etnográficos dentro de sistemas formados por distinciones categóricas que de otra forma harían estos espacios invisibles (aunque pueden ser más claramente revelados en las historias de vida subalternas), pero que son formadas por asociaciones inesperadas o novedosas entre sitios y contextos sociales sugeridos por las historias de vida. (Marcus, 2001, p. 121)

Es decir, que las historias de vida revelan en sí mismas la yuxtaposición de contextos sociales mediante la experiencia que es narrada por el sujeto. De ahí que sean pieza importante en el proceso, pues a través de estas historias también se abrieron las puertas para conocer nuevos escenarios y comprenderlos a profundidad, desde la mirada de cada una de las informantes. Por las características de la recogida de datos, el método para analizar estas historias está basado en los *relatos de vida*, que como lo menciona Ana Lía Kornblit (2004):

> [...] son narraciones biográficas acotadas por lo general al objeto de estudio del investigador. Si bien pueden abarcar la amplitud de toda la experiencia de vida de una persona, empezando por su nacimiento, se centran en un aspecto particular de esa experiencia. [...] Por regla general, se realiza una entrevista a un número variable de personas que han transitado por la misma experiencia. (Kornblit, 2004, p. 16)

Luego entonces, bajo el método de los relatos de vida, que implica pensar las historias de las informantes alrededor de sus experiencias en torno al fenómeno a investigar (en este caso la resiliencia y la resistencia), al igual que los objetivos de investigación, los ejes de la entrevista se modificaron de la siguiente forma: en un primer lugar abordaba las formas de violencia que habían vivido mis informantes y la manera en cómo las han afrontado; en segundo lugar, indagaba en el ámbito político para saber más de sus acciones y la historia que se encontraba detrás. A pesar de que estos dos ejes eran constantes en las tres entrevistas, en cada una de las informantes se configuraba de manera muy diferente, permitiendo así profundizar más en algunos puntos que en otros[12]

Por otra parte, me deshice de la idea de generar una guía de observación como tal, pues ya había estado en algunos eventos que, en un principio, no consideré como parte del tema y, por tanto, no analizo a través de ejes rígidos a delimitar. Por ello, decidí generar una observación sin rubros prefabricados, para evitar llevar una idea anticipada a lugares en los que prefería poner más atención a mi sentir y a la energía que se genera en dichos escenarios, pues como lo consideran Goetz y LeCompte (1988), la observación participante "sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo" (p.126), no un *checklist* de conductas o comportamientos que presenten las participantes, como se suele hacer en los enfoques positivistas. Las disposiciones metodológicas para la observación participante en la etnografía fueron bastante rigurosas y estuvieron planeadas con cautela. En el caso de los escenarios, me aseguré con anticipación del buen funcionamiento de las cámaras y grabadoras como apoyo en el registro audiovisual, así como la carga y memoria que se consumía. Realicé las anotaciones teórico-prácticas antes, durante y después las visitas, las estrategias de inserción, la administración de los recursos

[12] Para el caso de este artículo en concreto, solo presentaré relatos retomados en eventos colectivos, no las entrevistas individuales realizadas en la tesis, las cuales pueden consultarse en el documento original (Monroy, 2017).

económicos, materiales y humanos, la localización y la ubicación de los escenarios como tal y las vías de transporte, así como la estricta escritura del diario de campo después de las visitas.

En el caso de las entrevistas que se realicé en el campo, estuvieron enmarcadas en la modalidad de *entrevista informal* (McMillan y Schumacher, 2005), pues las preguntas realizadas fueron surgiendo del contexto inmediato y las circunstancias sin que existiera una guía o formulación anterior. También realicé anotaciones antes, durante y después de los encuentros, así como planeé con anticipación la movilización y la llegada a los espacios donde se llevaron a cabo los eventos como parte de esta disposición *observación participante-entrevista informal*.

Ya en cada escenario fui conociendo a *informantes clave* (Goetz & LeCompte, 1988), que son participantes en el proceso de investigación que nos comparten información valiosa para darle sentido a la etnografía. A tales informantes se les propuso realizar una *entrevista en profundidad*, modalidad que sirve para "obtener datos sobre *los* significados del participante: cómo conciben su mundo los individuos y cómo explican o dan sentido a los acontecimientos importantes de sus vidas" (McMillan & Schumacher, 2005, p. 458). Se grabaron las entrevistas y posteriormente las transcribí. Todo esto con la autorización previa de las y los informantes a través de un consentimiento informado[13].

Paralela a la narrativa escrita, en cada uno de los capítulos se integran narrativas visuales. Haciendo uso de fotografías e imágenes que rescaté en el proceso de investigación, algunas tomadas por mí, algunas otras tomadas de otras fuentes, voy acompañando el texto como una forma de integrar las imágenes, para ilustrar o para presentar una secuencia narrativa donde las palabras no alcanzan para describir la realidad, según sea el caso. Es importante hacer esta acotación, pues la cuestión de la imagen juega un papel relevante, ya que en las fotografías que muestro se puede problematizar la perspectiva de la investigadora y la forma en cómo desde su interseccionalidad retrata la realidad.

Las cuestiones éticas también fueron un aspecto importante a cuidar. En el caso de algunos eventos, cierta información fue modificada u omitida en tanto que pudiera vulnerar la integridad de las y los participantes. De igual forma, realicé una selección específica del material multimedia únicamente autorizado por las informantes. Cuando hubo un acercamiento más específico con actores dentro de los escenarios, se les hacía saber que las preguntas realizadas eran para una investigación, así como los aspectos éticos con los que se tratarían los datos.

En el caso de las entrevistas, a cada una de las informantes clave se les explicó previamente los objetivos y la metodología de la investigación, así como también se firmó un consentimiento informado, donde se especifica la forma en la que se haría uso de la información, así como el compromiso de confidencialidad con sus

[13] En el caso de este artículo, solo comparto algunos fragmentos de entrevista con informantes clave, pero no las entrevistas a profundidad. Estas últimas se pueden consultar en la tesis (Monroy, 2017).

datos personales. Las tres aceptaron que se respetara el nombre con el que se les reconoce públicamente para mencionarlo en la investigación, así como el uso de material audiovisual (debidamente citado), ya sea proporcionado por ellas y ellos o recolectado en los medios ya mencionados; sin embargo, consideré pertinente omitir o modificar algunos otros datos que pudieran vulnerar su integridad, pues la idea de presentar su imagen es un acto político, pero no a costa de su seguridad y bienestar.

Respecto a la declaración de mi historia personal y de ciertos procesos psicosociales que comparto en este texto, y que pueden verse reflejados en el estilo de escritura del reporte de investigación, responde a una decisión que tomé durante este proceso. Es información que, tras un constante análisis de mi implicación, decidí combinar con los hilos teóricos, metodológicos, epistemológicos, políticos y sociales, y que consideré pertinente compartir en una apuesta por complejizar mi sitio en el *devenir investigadora-investigada*. Declaro con todo el cariño que me comparto en estas líneas no sólo como una forma de hacer política, sino también como la forma más honesta que encontré para corresponder a la confianza que mis informantes me confirieron al compartirme sus historias, para exponerme de la misma forma y situarme en el mismo plano de análisis crítico.

Una vez comentados estos aspectos, me gustaría compartir parte de la etnografía realizada en la investigación, específicamente en los festejos del marco del mes de la diversidad sexual en Ciudad de México en el año 2015. Estas son solo algunas viñetas que comparto y que ayudan a entender cómo es que la idea de políticas de resiliencia se fue configurando en el trabajo de campo.

7. Arcoíris distópico: mi experiencia con el movimiento LGBTQ+

7.1 La marcha del orgullo: resistencias conectadas

Son nueve meses desde la desaparición forzada de los 43 normalistas de Ayotzinapa, la tensión aún se siente, los espacios de reflexión se abren, nuestras prácticas se someten a una revisión necesaria que se vuelve cada vez más constante, nuestra capacidad de reconocernos en quienes marchan a nuestro lado y compartir rabias e indignación se hacen presentes en su ausencia. Es el mediodía del viernes 26 de junio de 2015, salí de Pachuca junto con Sandra y Lorena; Areli —por su parte— nos alcanzó allá. Ellas, mis compañeras de lucha, prometieron que me acompañarían a mi primera marcha del orgullo, yo les agradezco que me hayan permitido estar cerca de ellas, aprendiendo de su valentía, compartiendo aprendizajes. Su amistad política. Ese mismo fin de semana se anunciaba una trombosis en el espacio público, treintaisiete años de jotería con nueve meses de dolor coagularían las arterias del centro de México, como haciéndonos un espacio, intrincando luchas por casualidad.

Ya eran las cuatro de la tarde, cuando llegamos al hostal en el que nos quedamos, a una cuadra del zócalo capitalino, a media de la catedral. Apenas nos registramos y dejamos nuestras cosas para ir a Bellas Artes, donde ya habíamos pasado y donde sabíamos que, dentro de las jornadas globales por Ayotzinapa, al finalizar la marcha que se convocó, habría actividades durante toda la noche y finalizarían hasta el domingo por la tarde. Después de enterarnos de esto nos dirigimos al Ángel de la Independencia donde partirían los contingentes. Hacía bastante frío, el cielo estaba nublado de un color grisáceo, de luto, unas cuantas gotas caían. Organizaciones de obreros, campesinos, estudiantes, mujeres, de pueblos originarios, defensores de las tierras, de los derechos humanos y demás que tal vez no alcanzaría a nombrar, acompañaban a los padres y las madres de los desaparecidos compañeros de Iguala. Nosotras, al llegar, decidimos esperar un momento e incorporarnos a la marcha.

Fuimos caminando, a veces en silencio como si se tratara de un cortejo fúnebre, a veces gritando lo que nuestras gargantas e indignación nos permitían. Los rostros, las pancartas, las consignas, la rabia, el enojo, la rabia y el enojo, luego la tristeza y tal vez la desesperanza, la solidaridad organizando la rabia… seguíamos avanzando. Ni las gotas de lluvia podían igualar el número de personas que gritábamos, ni la lluvia podría lavar la sangre coagulada en esta narcofosa llamada México. En ese vaivén de emociones recorrimos el Paseo de la Reforma, cientos de cuerpos de seguridad del vigilaban desde calles paralelas, como esperando que algo pasara, que algo se encendiera para poder intervenir. Pero no, hoy no, el agua apaciguaba la llamarada del basurero de Cocula, pero por dentro las brasas retemblaban sus centros la tierra. Llegamos a Bellas Artes.

Platicamos con la gente, tratábamos de escuchar sus historias, de preguntar, de poder resolver el misterio que hacía que nos congregáramos en común unidad, despertando nuestros adentros. La lluvia aquietó un poco, observábamos con atención lo que las compañeras y los compañeros tenían que decir bajo la carpa, bajo la oscuridad por el corto circuito, las luces de los edificios aledaños ayudaban a ver sólo un poco, lo necesario. Ya en la madrugada nos retiramos y merodeamos por los congales de la República de Cuba. Ya eran las seis de la mañana, estábamos cerca del hostal y sólo regresamos para darnos un regaderazo, desayunar y continuar con la travesía.

Ya es sábado y desde la madrugada el zócalo estaba cerrado. A esa hora comenzaban las pruebas de audio y en el balcón del hostal se podía ver un gran escenario, mirando de frente a la catedral. Tuvimos que caminar hasta la estación del metro Allende, los trenes iban llenísimos y se hacían paradas en cada estación que duraban por lo menos cinco minutos. En la capital cinco minutos es muchísimo tiempo. Algo tarde a nuestra cita que era a las diez de la mañana, llegamos a la glorieta de Insurgentes y caminamos hacia el punto de encuentro que ya estaba atestado de personas en movimiento.

Contrastes. Colores, rancia música pop, carros alegóricos, globos, banderas de arcoíris. Maquillaje, pelatzo, cuerpatzo de esponja, medias rasgadas, tacones

altos, falditas chiquitas chiquitas. Pectorales fornidos, hombros cuadrados, abdómenes bien trabajados, piernas torneadas, nalgas sobresalientes. Cuerpos torcidos, contoneos de caderas, brinquitos, condones por centenares, bares y antros publicitándose. La glorieta del Ángel de la Independencia era un caos gay. Una tarima en frente y un megáfono que gritaba a través de varias personas. Los encontronazos con todos estos estímulos me atiborraron de imágenes y sentimientos de un solo tirón. Decidimos ir poco a poco.

En un principio no sabía a quién podía abordar, así que todo fue de manera azarosa. Me acerqué con un par de chicos en tanga, quienes posaban por todos lados para tomarse fotos. No sé si llegué de manera brusca, pero cuando les pregunté si podría hacerles una pequeña entrevista me contestaron a regañadientes que sí. A todas las preguntas que les hacía sobre qué era lo que más les gustaba de la marcha, sobre sus experiencias en estos actos, lo que me respondían, palabras más o palabras menos, era que exigían respeto y tolerancia. Así, de la misma forma aleatoria, seguía entrevistando a las personas y, casi todas las que me encontraba, respondían cosas similares; quienes no aceptaron platicar conmigo, a pesar de que prestaba más atención a mi tacto y amabilidad, haciendo preguntas abiertas y sin presuponer su orientación o identidad, me miraban con extrañeza y simplemente me ignoraban. Ese momento fue algo frustrante, así que mejor decidí seguir haciendo el registro fotográfico. Me di cuenta que yo me estaba colocando en un lugar de extranjero, posicionándome como un extraño, así que hice una especie de receso para colocarme como una persona más, como una jotilla que iba por primera vez a la marcha del orgullo (que era lo que en realidad me estaba aconteciendo). Las cosas fluyeron.

7.2 La Fantasía de ser quien una es

Desde que llegamos, Sandra tenía muchas ganas de tomarse una foto con una Drag Queen. Justo, a pocos metros de distancia, nos encontramos con Fantasía, una mujer trans de 39 años, originaria de Iztapalapa. "Fantasía ofrece una imagen exagerada de la feminidad, siempre engrandeciéndola" —nos dijo al acercarnos—. Fantasía era muy muy alta, le sacaba más de dos cabezas a mis 1.65 metros de estatura. Le preguntaba:

> **N:** ¿Cómo vives esta experiencia de estar en lugares como estos? ¿Tiene un significado especial estar aquí, visibilizarse?
> **F:** Pues imagínate, corazón, para mí es bien importante porque, si con la comunidad heterosexual me desenvuelvo tal cual me ves, cuando vengo con mi gente… ¡porque es mi gente! Al fin de cuentas somos una comunidad y nos tenemos que llenar de orgullo porque somos hermanos en cuanto a tendencia y preferencia. Me llena mucho, sobre todo porque la gente se me acerca amablemente… y a mí me encanta, que no vean, así como que ¡ay la vestida, no me acerco! No, al contrario, se acercan hacia ti porque te ven como un personaje. Y eres lo que eres, no puedes fingir algo

que no puedes ser... siempre y cuando, yo creo, seas auténtico, es lo que más importa. El ser honesto contigo mismo, de ahí parte todo.
N: No sé, a mí me encanta verte aquí, veo que eres una persona muy segura, ¿de dónde has tomado toda esa fuerza?
F: De la vida misma... La vida misma me enseñó a que aquel que agacha la cara y aquel que no pelea por sus convicciones no va a lograr nada. Ámate a ti mismo, respétate a ti mismo, quiérete a ti mismo, reconoce lo que eres ante el espejo y ya, después todo se dará por añadidura. Cuando tú reconoces ante el espejo, en mi caso, yo Gerardo Fantasía, un hombre homosexual con tendencias femeninas, con la capacidad de la transformación, una vez lograda esa aceptación personal, todo lo demás llega por sí solo.
N: ¿Qué le dirías a esas personas que se identifican como trans, ya sea transgénero, travesti… y que no tienen los recursos para poder hacerse esta transformación?
F: Que lo más importante es seguir luchando, mi amor. Porque el que pica piedra logra cambios y el que va por la vida peleando por lo que quiere, con integridad, con respeto y perseverancia lo logra. Los recursos realmente considero que son secundarios, yo soy una persona muy noble, muy humilde, y la vedad es que poco a poco he logrado mucho… falta más, pero poco a poco, lo importante es no desesperarse, no quedar en el intento, es lo que más importa.

Estar por primera vez en la marcha me provocó sentimientos encontrados y pensamientos contradictorios. Por una parte, todo lo que había escuchado de la marcha era, más que menos, que se trataba de un carnaval de exhibicionismo. Y ciertamente lo es, el problema es que un comentario de ese tipo, que tal vez no venga de un pensamiento homofóbico en sí, es moralista. ¡Pues a encuerarnos todas, que nos vean, que nos toquen, que seamos el centro de atención, de deseo! Sintámonos libres de hacerlo y de ocupar el espacio público de esa manera, —me confrontaba—. No obstante, ese antecedente me llevaba a leer, de la manera más reduccionista, este acontecimiento como despolitizado por sí mismo. Y, ciertamente, en un fenómeno tan complejo, es imposible generalizar, sería lamentable quedarse con esa impresión, pues no todo el carnaval es despolitizado y no todo aquí era carnaval.

7.3 Zacapoxtla presente

Siguiendo con nuestro camino, nos encontramos con un contingente de personas que marchaban con trajes regionales muy coloridos y vistosos. A lo lejos me encontré con Sergio y, sin pensarlo tanto, me acerqué para platicar un poco. Sergio tiene 27 años y tiene su origen en la sierra norte de Puebla.

N: ¿Cómo se vive la diversidad sexual en donde vives?
S: Es muy poco lo que puedes observar allá, hay muchos homofóbicos y estamos luchando realmente con esta marcha el hecho de que se acabe la homofobia.
N: Fíjate que me gustan mucho los vestidos regionales, ¿el tuyo significa algo?

S: Muchas gracias. Sí, este es el traje típico de Zacapoxtla. Es una, si puedes ver, es una falda con colores de arcoíris, lleva un cántaro y es la camisa de labor que es artesanal, todo allá es artesanal.
N: Tú, digamos, ¿ya usas esta identidad de donde eres?
S: Sí, claro, claro que sí.
N: ¿Cómo ven las personas de allá estas expresiones?
S: Yo digo que aún está muy cerrado lo que es el ambiente allá, pero estamos luchando nosotros contra esa discriminación que tenemos… y realmente pues es una protesta, algo que pueda abrir muchos caminos a las generaciones que vienen detrás de nosotros, así es.
N: ¿Tú qué opinas de este tipo de eventos?
S: Yo he venido a estos eventos ya desde hace siete años y realmente me parece que es lo justo para nosotros, que exijamos nuestros derechos. Es una manifestación que también lleva a divertirnos, pero también es mostrarle al gobierno, al mundo, realmente, que también nosotros somos seres humanos y que, realmente, también tenemos derechos, tenemos valores, somos igual que todos.
N: ¿Tú qué le dirías a una persona que está siendo víctima de ataques homofóbicos? ¿Cómo defenderse ante esto?
S: Sobre todo es con demandas, sobre todo es uniéndose a algún grupo que existen hoy en día y que pueda apoyar, que pueda apoyarse y que pueda buscar ayuda profesional, que puede buscar ayuda en alguna institución, que pueda apoyar a los homosexuales, la comunidad homosexual.
N: Yo veo, no sé si tú opines igual, aquí hay una gran diversidad tanto de expresiones como de personas, de todo… así como hay personas que vienen a exigir derechos, hay otras personas que, a lo mejor, nada más vienen por moda, nada más vienen a la foto, ¿tú qué piensas de eso?
S: Es bueno que, de alguna manera, se puedan acercar hacia nosotros y es bueno que también participen en estos eventos porque pues ya sea por morbo, por fotografía, por lo que sea, tú eres parte de algo que inicia hacia nosotros, nos favorece realmente.
N: ¿Cómo crees que nos favorezca? ¿Nos fortalece?
S: Sobre todo porque es, más que nada, la aceptación, la aceptación de nosotros hacia nosotros prácticamente, así es.
N: ¿Algo más que quieras agregar sobre este tipo de eventos?
S: Pues mira, lo único que puedo agregar es que el pinche presidente se deje de pasar de ojete el puto y que realmente se ponga las pilas, porque realmente existimos, somos parte de esta comunidad, de esta diversidad y cuando él quiere un voto, ahí estamos y ahí sí existimos para él ¿no? Que también sepa que hoy en día también existimos, nos manifestamos y que somos más cada día, realmente.

7.4 Bloques de resistencia: festejo y protesta

Siguiendo por nuestro camino, dirigiéndonos al zócalo por todo Paseo de la Reforma, escuchamos fuertes consignas que llamaron nuestra atención, algunas pronunciadas en la marcha del día anterior. Se trataba de un contingente bastante numeroso, podría hacer un cálculo un tanto inexacto de unas 500 personas, la

mayoría jóvenes. Adentrado en la marcha, sintiéndome libre de entrar y salir de los contingentes, saludando a las personas de beso y recibiendo lo mismo de regreso, con la mayor naturalidad, entré corriendo al contingente. Se detenían un momento mientras que la marcha avanzaba y, unos segundos después, todas corrían por el espacio que les quedaba enfrente. Ahí me encontré con Ramona de 27 años y con Ilse de 18, ambas de la Ciudad de México:

N: ¿De qué se trata todo esto?
R: Pues estamos en la treintaiseisava Marcha del Orgullo Gay y estamos aquí porque estamos buscando visibilidad, porque muchos no se atreven a salir a las calles por todo lo que hay… hay transfobia, hay homofobia… y pues eso es lo que estamos tratando de erradicar.
N: ¿Tú cómo ves que algunos toman como festival la marcha, algunos un tanto más política?
R: Pues mira, yo creo que lo contestatario no está peleado con lo festivo. Entonces, si se puede hacer contestatario y se puede hacer festivo, pues qué mejor ¿no? Para eso está la marcha, para eso está el gay pride.
N: Claro, ¿tú cómo crees que la comunidad se ha fortalecido, ha decidido salir a las calles y gritar por sus derechos?
R: Pues yo creo que nos vamos fortaleciendo con lo que está pasando en el mundo… el mundo está cada vez más oscuro, más violento, pero pues hoy hay un ambiente festivo. En especial con lo que pasó en Estados Unidos que se declaró el matrimonio igualitario constitucional, entonces creo que de ahí agarramos fuerzas todos, nos fortalecemos con esto que te digo… que tenemos que hacernos más visibles.
N: ¿Tú crees que este tipo de actos nos ha ayudado a nosotros en la comunidad a fortalecernos?
R: Sí, a fortalecernos a nosotros como comunidad gay, pero también a fortalecernos frente a la comunidad heterosexual ¿no? Para que nos acepten, para que haya visibilidad, eso es lo más importante, yo creo.
N: Ustedes qué opinan sobre esta parte de afrontar la homofobia, ¿cómo afrontar la homofobia?
I: Pues es más que nada la valentía y el orgullo de decir que te gustan hombres o mujeres, y ya. Tratar de que no te importe lo que digan los demás porque eso no se puede evitar… mientras tengas personas que te apoyan, que te quieran, eso puede salir adelante.
N: Claro, ¿tú crees que este tipo de actos nos fortalecen a nosotros como miembros de la comunidad?
I: Sí, sí nos fortalecen… claro que nos fortalecen, por el simple hecho de que cada vez sientes más apoyo, entonces ya no se te hace tan difícil decir: ¡Soy homosexual!
N: ¿Tú cómo has vivido la experiencia de homofobia?
I: Pues sí la he visto un poco fuerte, a veces… de hecho la homofobia está muy cerca, pero pues más que nada soy feliz porque las personas que más me importan, que más quiero, me apoyan y me entienden.
N: ¿Qué te ha dado esa fuerza para salir a la calle y poner tu cartel y decir estoy orgullosa?
I: Pues saber que somos más… saber que somos más y que hay más personas a las que no les importan las personas homofóbicas.

7.5 Proyecto 21: el silencio es igual a muerte

Sandra y Lorena, quienes se habían adelantado cuando entré a este contingente, me llamaron por teléfono para localizarme. Cuando nos encontramos de nuevo, ya en un tramo de la marcha donde el flujo de personas era poco, nos topamos con un contingente muy peculiar. Llevaban vestuarios hechos de papel periódico, cubiertos de sangre, gritando consignas en referencia a Ayotzinapa y los feminicidios. Ahora recuerdo, algunas de sus integrantes estaban probando audio en Amberes semanas atrás. Aquél momento lo seguimos comentando a la fecha, pues fue una especie de epifanía, una manifestación que nos indicaba por dónde seguir, un lugar en el que se interceptaban, como si fueran una misma, las posturas políticas de las tres (de Sandra, Lorena y mía). De manera inmediata fui a entrevistar a una de las participantes, se trataba de May de 30 años de la CDMX:

N: ¿Nos podrías explicar de qué se trata esta manifestación que ustedes hacen?
M: Bueno, es una manifestación que de alguna manera es una crítica a la marcha. No estamos de acuerdo que haya esta despolitización acerca de problemáticas que nos están afectando a todas. Uno de nuestros intereses es dar voz a distintas luchas sociales. Estamos reclamando cuestiones sobre los feminicidios, estamos tratando de señalar la desaparición de los estudiantes, también de las cuestiones que han padecido los profesores…. Entonces, más que nada, nuestra manifestación, pues, tiene que ver con tratar de hacer un puente con todos estos movimientos sociales.
N: ¿Su forma de vestir tiene que ver con esto?
M: Bueno, el proyecto viene de Proyecto 21, que es un colectivo de arte político. De alguna manera estamos haciendo una performance, si te das cuenta, también tiene que ver con una idea de lo reciclado, de estar reutilizando los materiales… también es una visión ecológica, los diseños dependen, esta vez se hacen para la marcha, pero la sangre tiene que ver con la representación de todas las personas que han sido desaparecidos, de los feminicidios, de las muertas de Juárez, y bueno, eso es.
N: Esta crítica, que me comentabas a la marcha… ¿cómo es, ustedes cómo ven la marcha?
M: Pues mira, personalmente yo creo que cualquier persona tiene el derecho de manifestarse como quiera ¿no? Pero sí consideramos siempre que debe de haber una posición crítica. Finalmente, apenas hace unos días mataron a una chica trans en Chihuahua, precisamente por las declaraciones que había hecho el cardenal, entonces consideramos que no está bien el autosilenciarnos… Decía un colectivo en los años ochentas que trabajaba contra el SIDA: el silencio es igual a la muerte… y nuestra intención es no quedarnos callados ante las dificultades que vive el país.
N: ¿Hay algo más que quisieras agregar?
M: Pues… que sigamos luchando, que tenemos que seguir sensibilizando a la comunidad LGBT porque, el movimiento inicialmente en los años setenta inicia como un movimiento anarquista y socialista. La primera marcha es en el setentainueve, sale un colectivo con los partidos comunistas y poco a poco se fue despolitizando. Actualmente tenemos una marcha que se ha mercantilizado, estamos entrando como en esta lógica donde los homosexuales se convierten en un nicho más del

mercado rosa, entonces, pues, creo que es importante también ser críticos de que estamos siendo presa de este capitalismo.

A partir de ese momento, nos quedamos con Proyecto 21. Avanzando entre contingentes, alzando la voz por los compañeros de Ayotzinapa, por las calles laterales, y después de un enfrentamiento con el contingente organizador de la marcha, llegamos al monumento a los 43, donde se unieron algunos otros grupos disidentes para hacer un performance y para descentralizar la marcha liderada por los grupos hegemónicos/privilegiados LGBT. De pronto, ya nos encontrábamos repartiendo volantes y posters sobre los 43 y nos dirigíamos ya no al zócalo, sino de vuelta al evento 43x43 frente al palacio de Bellas Artes.

La marcha de Ayotzinapa del día anterior, nuestra implicación en el movimiento estudiantil de la Universidad, la disidencia sexual y demás luchas con las que nos identificamos y adscribimos, se veían encontradas justo en ese momento. Había hallado la pieza que sentía que faltaba, con aquello que no me cuadraba en los abordajes y eventos anteriores, con lo que no me identificaba. En el momento conecté con la consigna feminista de "lo personal es político", pues de alguna manera la pieza que me parecía que faltaba era el componente político a la resiliencia, que a mi parecer ya se encuentra bastante desgastado y domesticado en el movimiento LGBT+. Me planteé, pues, una nueva forma de involucrarme en el campo y me propuse emprender un nuevo viaje para explorar otros mundos.

Figura 1

Integrantes de Proyecto 21 sobre Av. Reforma esquina con Bucareli, en la Marcha del Orgullo LGBTTTI de la CDMX.

Nota: Fotografía de Norman Monroy, Ciudad de México, junio de 2015.

8. Políticas de resiliencia: reflexiones finales

8.1 Sobre el movimiento LGBTQ+

Uno de los objetivos de investigación fue" analizar los escenarios donde se desenvuelven las y los disidentes sexuales y de género, así como los procesos sociales y políticos que le atraviesan". Así, la primera cuestión que viene a mi mente es un punto de inflexión que permite abrirme a otros escenarios y expresiones de la diversidad sexual que no son las convencionales, el acercamiento que tuvimos con Proyecto 21 en la marcha del orgullo. Esto lo menciono porque, hasta ese momento, sólo conocía lo LGBT como la única forma de "representar" las identidades no-heterosexuales; no obstante, mi encuentro con otras expresiones disidentes a este discurso hegemónico posibilita descolocarme de éste para situarme en un espacio crítico de las prácticas que reproducen las normas heterosexuales. La homogeneidad de la Marcha del Orgullo, donde a pesar de imperar un discurso LGBT hegemónico, en realidad está compuesto por diferentes posturas, muchas de ellas críticas, para habitar una política sexualdiversa.

La primera impresión que tenía de la marcha giraba en torno a la constitución de identidades asimiladas al discurso capitalista. Y me parece que tal lectura es muy acertada, incluso podría decir que necesaria. No obstante, en mi incursión encontré que cohabitaban otros discursos que, además, podían verse como un proceso de resiliencia-resistencia, como los fragmentos que comparto en el apartado anterior. En su dimensión más amplia, puede leerse la marcha como algo no menos parecido a un *fenómeno de masas*. Miles de personas congregadas en un mismo lugar, donde se produce un sentimiento de formar parte de una multitud y el contagio de energía se siente apenas te integras (Le Bon, 2005; Freud, 1921). Así, con este sentimiento de omnipotencia característico de las masas, "se te hace más fácil decir que eres homosexual", como lo comentaba una chica. Pero al mismo tiempo, esta suerte de masas es un nicho perfecto para la publicidad y el marketing, pues podríamos pensar también la marcha como un canal para insertar a las identidades LGBT a una lógica de mercado (Bord, 2014).

Por otra parte, aunque no disociado de esta primera lectura, se gesta al mismo tiempo una *identidad colectiva* (Salinas, 2012). A través de la marcha, las personas asistentes adquieren visibilidad y reconocimiento en las identidades de la diversidad sexual. Lo cuestionable aquí es que el discurso LGBT privilegia más unas identidades que otras, sin mencionar que ya la marcha misma determina qué identidades son válidas (LGBTTTTI) para ser visibles y bajo qué condiciones. Además, retomando el primer punto, estas mismas identidades fungen como facilitadores de su asimilación en el discurso capitalista.

Otra lectura que no vislumbraba antes de participar en la marcha es la construcción de un *sujeto político* (Argüelles, 2013), pues había contingentes con

un discurso de protesta y exigencia de los derechos humanos para las poblaciones no-heterosexuales. Está el caso del contingente de 'lxs 500', pero también está el caso de otros contingentes disidentes como el de proyecto 21, quienes tenían un discurso crítico de las prácticas clasistas/racistas/heterosexistas/misóginas, etc., dentro de la llamada comunidad LGBT. Ambos casos, ya hablan de un proceso distinto en el que se involucra un discurso más activo.

Por último, me parece que los discursos de algunos grupos dentro de la marcha tienen características de ser agentes de cambio, en tanto que está dirigido a ello. En esta lectura, de acuerdo con lo que podía percibir, esta *agentividad* o capacidad de acción del sujeto a través de la subversión y/o apropiación de discursos dominantes (Butler, 2002) operaba a diferentes niveles y en diversas formas. Por ejemplo, en el caso de proyecto 21, había un discurso de cambio a las estructuras heteropatriarcales, capitalistas y coloniales, además de que en sus integrantes hay un proceso de cambio interno para dejar de reproducir estas estructuras aprendidas. Otro ejemplo, por mencionar un sector, es que en el activismo LGBT hay un discurso que se inclina a la reforma de las estructuras, es decir, de mantener el mismo sistema y sentirse incluidos en estas estructuras heteronormativas (sociales y judiciales). Además, es común que en estos grupos se reproduzcan formas de dominación y violencias imbricadas dentro y fuera de la llamada comunidad LGBT, por lo que, en este sentido, me parece que no hay una revisión interna de los sujetos a este discurso.

Pensando en los grupos o individuos que asisten a la marcha como consumidores de un espectáculo o como parte de un festejo (y nada más), en la mayoría escuché una sinergia de felicidad. Es decir, un discurso en el que se deja ver un impulso de "seguir adelante" a pesar de la homofobia y la desaprobación social, que "todas las cosas mejoran". Por otra parte, en los grupos radicales habría más bien una actitud de lucha, en la que no siempre está presente esta sinergia que hay en los otros grupos, pues el sentimiento que prolifera es de rabia y hartazgo. Esto me causó conflicto, pues a pesar de la crítica a los sistemas de dominación imbricados, me parece que es erróneo pensar que todos los sujetos agentes de cambio se adscriben a un proceso de transformación y resiliencia; mientras que en individuos adscritos al discurso capitalista puede estar presente una actitud de enfrentamiento a las adversidades y a las violencias LGBTfobicas (y, hasta cierto grado, de resiliencia)

Lo que considero que ocurre es que hay ciertos atravesamientos de vulnerabilidad por nivel socioeconómico y probablemente clase social, los cuales condicionan la producción de ciertos procesos. Estoy pensando en un grupo con privilegios de clase social que, posiblemente, no encuentre necesario generar un proceso de resistencia, pues en estos contextos es más probable que sea tolerada la diversidad sexual. No obstante, pensando en un grupo que se encuentra vulnerado no sólo por la sexualidad y el género, sino también por la clase social, raza y etnia, (incluso de enfermedad, etc.), evidentemente tendrá más

posibilidades de ser violentado por su interseccionalidad, teniendo, ahora sí, la necesidad (obligación) de generar tal proceso de resiliencia-resistencia para sobrevivir.

Me parece valioso hacer estos contrastes en escenarios como la marcha del orgullo, donde predomina un discurso LGBT, con otras expresiones colectivas alternativas, pues en estas operan otras dinámicas de opresión y otras formas de relacionarse. Además, tuve la oportunidad de participar de otros eventos que se despliegan en escenarios más *underground*, pero que tratan también de visibilizar las problemáticas de los feminismos y la disidencia sexual. Se establece una dinámica de comunidad, donde las asistentes son partícipes de las acciones performáticas y juntas elaboran estrategias para afrontar desde sus realidades específicas. Es una dinámica que da cabida a otras formas de relacionarse con el otro, en tanto que se rompen las estructuras de poder con el desdibujamiento de las categorías de género. Es decir, que los afectos se subvierten en el encuentro con el otro al convivir en un ambiente horizontal que teje común-unidad entre las personas presentes.

8.2 Hacia una política de resiliencia: el cuidado de sí

Propongo pensar en una política de resiliencia, como un espacio en blanco en el que cada sujeto pueda escribir su propia historia. Donde quepa la inquietud de sí, de preguntarse sobre sí mismo y que esto le lleve a tomar la determinación de desaprender las estructuras de dominación y resignificarse.

Una política de resiliencia como una práctica subversiva. Dar cuenta de los mecanismos de dominación que se han instaurado sobre la capacidad de actuar de los sujetos pero que, en esa reflexión, abre un espacio para que puedan agenciarse otras prácticas de libertad. Un espacio en el que el sujeto subvierte las normas específicas que le atraviesan y desde las que ha sido construido, para emprender un proceso personal-político en las que emplee estrategias para *hacer de este mundo un lugar más habitable*. Una oportunidad que se brinda el sujeto para transformarse en un medio que le violenta sistemáticamente y no le reconoce como, eso, un sujeto.

Una política de resiliencia que apunta al sujeto que enfrenta las adversidades de la vida, en las que ha sido vulnerado por el ejercicio del poder, que resiste para cuidar de sí como una práctica de amor propio en un sistema de muerte. En este sentido, habría que advertir que una política de resiliencia implicaría también una *ética del cuidado de* sí (Foucault, 1994), como un conjunto de prácticas en las que el sujeto establece una relación consigo mismo (por ende, con las otras) en tanto que constitutivas de su autodeterminación. Una relación consigo y con la otra que le permita ser responsable de sus propias acciones. Que tiene que ver con un autoconocimiento (en el sentido platónico), conocer también las verdades que ha internalizado.

La finalidad de una ética de cuidados, como complemento de las políticas de resiliencia, es hacer un arte del vivir como una práctica de libertad con capacidad transformativa, una práctica cotidiana que se vaya construyendo como una posibilidad de generar nuevas formas de relacionarse con las otras, que apunte a una ética vitalista en el marco de la necropolítica. En otras palabras, una forma de reconocer la singularidad de nuestras subjetividades y la diferencia del otro, como una apuesta por hacer lazo social en un medio que nos quiere muertas.

En resumen, esta propuesta que hago para pensar la resiliencia como una política de resistencia, implica un conjunto de estrategias y tácticas dentro del campo del poder que —en este caso— la disidencia sexual ha empleado para resistir a los sistemas de dominación y a las violencias imbricadas, y que a su vez se encuentran inscritas en un impulso de transformación y fortalecimiento en sus procesos de subjetivación. Es decir, apuntan hacia un dispositivo estratégico de contraataque donde se encuentran entretejidos dos procesos: el cómo se le hace frente a un sistema de dominación [resistencia] y cómo el sujeto se transforma al afrontarlo [resiliencia]. Generar formas diversas-disidentes de responder a una necropolítica y, en este sentido, también como una ética de cuidado de sí y del otro, una forma de habitar el mundo y de reconocer la diferencia. La osadía del sujeto al generar un proceso de resistencia, transformación y cuidado de sí como una práctica de liberadora dentro de un sistema que lo violenta sistemáticamente: *ser resiliente como un acto político de resistencia*.

9. Claves para un abordaje transfeminista para la investigación en Psicología social

9.1 La investigación como acción performativa

Como no podría ser de otra forma, esta investigación es una apuesta performativa. Se agencia de otras miradas para producir conocimiento y desplazar las normas regulatorias que se establecen desde perspectivas hegemónicas de conocimiento. Una práctica, en este sentido política, que no sólo está pensando en el poder transformacional de los procesos del sujeto, sino que, a la par, también los de la investigadora en tanto que dentro del campo-tema, situada en el mismo plano crítico de las participantes; pensándose en un proceso de transformación que se da en el mismo proceso de investigación y que incluye su propia práctica como sujeto, en este caso, de la disidencia sexogenérica.

La idea de compartir de manera tan explícita mis procesos en torno al género, la sexualidad, la precariedad, y otras coordenadas de vulnerabilidad, fue pensada como una manera de corresponder, como lo mencionaba en el apartado metodológico, a la confianza de las personas que decidieron compartir sus procesos conmigo (y contigo, que estás leyendo esto). Para mí, el significado que se ha producido en este espacio se traduce a un acto de amor, donde el compartir ha implicado verbalizar y textualizar situaciones dolorosas, sobre todo íntimas; el

regalar nuestras historias para incorporarse a un saber colectivo que pueda abrirle las puertas a otras formas de pensar nuestros procesos desde dentro y rechazar cualquier mirada totalizadora que pretenda imponer verdades sobre nuestros cuerpos y nuestras vivencias. Un afán de representarnos fuertes, en resistencia, resilientes, y alejarnos también de una enunciación victimizante y pasiva.

Pero también, por otro lado, esta forma de producción situada ha resultado una apuesta que trata de hacer una fisura en las formas preestablecidas de producir conocimiento y mostrar a otras compañeras de aula que otras formas de pensar, de sentir y de hacer son posibles. Por esta razón, se convirtió en un compromiso por hacer el mejor trabajo posible, indagando con los recursos disponibles, por tanto, consciente de las limitaciones y carencias que pueda tener, pero también pensando en sostener este discurso con toda dignidad, y enviar un mensaje contundente de autonomía a las perspectivas hegemónicas que invisibilizan nuestros procesos y nuestras vivencias.

La apuesta de este trabajo se adscribe a una *ética liberadora,* como lo propone Zulema Palermo (2010, en Curiel, 2014a), pensando desde otros sitios para descolocarse de las categorías que fueron creadas e impuestas por la epistemología de occidente. Esto implica, entonces, no sólo quedarse en una crítica a las formas coloniales de dominación, sino buscar –en este caso desde la academia- herramientas que permitan liberarse de estos correlatos científicos, generar metodologías creativas, originales, que coadyuven a la desarticulación de la verdad no sólo en lo teórico-metodológico, sino que también en la praxis. Invitar, sobre todo a otras compañeras de nuestra casa de estudios, a pensarnos en nuestros *devenires minoritarios* y hacer de la investigación una herramienta para nuestras luchas, a su vez, una praxis liberadora que dé lugar a nuestras subjetividades.

Al terminar este reporte, ahora considero que el proceso de investigación, desde que me planteé la temática, pasando por la revisión de la literatura, la construcción del dispositivo metodológico, el trabajo de campo (y el campo-tema, sobre todo)… hasta llegar a la escritura, ha sido todo un proceso de resiliencia y resistencia, más valioso por las experiencias que por el texto en sí mismo.

Los alcances de esta investigación pueden ser tan amplios como reducidos a su vez. Desde una perspectiva tradicional, en la que las investigaciones fungen como una plataforma empírica para la intervención, podría decir que es una perspectiva incompatible con la postura de este trabajo. De acuerdo con Ibáñez e Íñiguez (1996), esta epistemología clásica responde a un modelo *representacionista* del conocimiento, pues se plantea que la teoría es una copia fiel de la realidad y, por tanto, con los resultados de nuestras investigaciones se piensa factible de ser aplicable en cualquier contexto. No obstante, el planteamiento de este trabajo está pensado desde otro lugar.

"En Psicología Social la teoría hace mucho más que desarrollar el conocimiento, también proporciona el tipo de comprensión indispensable para

resolver problemas sociales" (Cartwrite, 1978, en Ibáñez & Íñiguez, 1996). Es decir, que los alcances de esta investigación en términos *aplicacionistas* podría ser reducido en tanto que ese no es su objetivo, pues en esta investigación se está planteando la comprensión de una problemática situada, así, una forma parcial de percibir la realidad. No obstante, de acuerdo con lo que sostiene Gergen (1982), la investigación y la teoría tienen ya incidencia directa en la actividad humana, pues se producen contenidos conceptuales que modifican a nivel simbólico las estructuras sociales y, por tanto, se muestran nuevas realidades a los sujetos.

Esto apunta a lo que, por ejemplo, Foucault hace en sus estudios, pues se puede leer en éstos que la teorización funge como una herramienta de intervención directa en la realidad. Él decía que su trabajo era

> enseñar a la gente que son mucho más libres de lo que se sienten, que la gente acepta como verdad, como evidencia, algunos temas que han sido construidos durante cierto momento de la historia y que esa pretendida evidencia puede ser criticada y destruida. Cambiar algo en el espíritu de la gente. (Foucault, 1990 p. 143)

De acuerdo con esta línea de pensamiento crítico, me adscribo a una mirada en la que los fines de la investigación no sean obtener una representación estática de los procesos sociales (susceptible de generar una intervención generalizada), sino donde la producción de conocimiento misma sea una forma de develar los mecanismos de poder en la construcción de sujeto y así plantear otras realidades. Donde la interlocutora se encuentre interpelada a la producción de saberes desde su sitio de enunciación.

Por esto, los alcances de la investigación son tan amplios como lo pueden ser la producción de nuevas ideas en las interlocutoras y les invite a elaborar su(s) propia(s) historia(s), así como sus limitaciones medidas en torno a la poca funcionalidad para integrarse a saberes hegemónicos.

9.2 Implicaciones de una metodología y epistemología transfeministas

Ahora quisiera comentar algunos vericuetos que se fueron presentando en este viaje. Ciertas circunstancias que tuvieron repercusión en la toma de decisiones y fueron moldeando los aspectos metodológicos y epistemológicos de este trabajo de investigación. Cuestiones que en dichos apartados no se profundiza o que, tal vez, no queda del todo claro la toma de decisiones en estos rubros.

9.2.1 Implicaciones metodológicas. Sin ahondar en las limitaciones, un aspecto siempre presente en la elaboración del trabajo de campo, principalmente, fueron los recursos materiales y económicos. Hago mención de esto porque influyeron en la decisión de qué métodos se aplicarían y cómo se abordaría el dispositivo. Con esta restricción, las entrevistas tuvieron que acotarse a una sola sesión por informante. Es importante resaltarlo porque éstas pudieron

ser más extensas en cuanto al número de sesiones para profundizar en las historias de las informantes clave.

No obstante, una forma de compensar esto fue optar por el método de *relatos de vida* y no por el de *historias de vida*, pues el primero me permitía explorar sólo en tópicos específicos de la historia del sujeto, lo que permitió que se abordaran con un buen nivel de profundidad a pesar del tiempo y del número de sesiones.

Aunque por otra parte, de haber tenido la posibilidad de optar por las *historias de vida*, las entrevistas hubiesen sido más exhaustivas. Inevitablemente, la metodología se habría inclinado más por las narrativas del sujeto que por la parte etnográfica. Aludiendo a esto último, la etnografía, se decidió por una perspectiva multilocal, que tampoco implicara invertir recursos en una estancia prolongada en las ciudades visitadas. Al final del día, estas restricciones moldearon la metodología y permitieron que tanto los relatos etnográficos como los relatos de los sujetos se complementaran y contaran una misma historia.

A pesar de todo, la información recabada fue bastante, tomando en cuenta otros datos como videos, fotografías, textos, notas periodísticas, etc. Aunque por otra parte sí es importante mencionar que fue imposible lograr una extensión equitativa en cada caso, pues las entrevistas y los escenarios abordados fueron más en algunas informantes que en otras. En algunos casos recabé más elementos para la parte etnográfica y en otros para la historia de vida. En tales casos, traté de equilibrar una carencia de información profundizando en las fortalezas, a pesar que en términos de extensión la diferencia entre capítulos es notoria.

Respecto al material audiovisual recabado, quisiera comentar que me fue un tanto complicado integrarlo con el texto. En este sentido, decidí que las imágenes de los registros acompañaran a los relatos textuales a modo de narrativas visuales. No obstante, hubiese sido interesante aplicar una metodología visual como tal. De hecho, una propuesta que se planteó en el dispositivo inicial fue la implementación de la antropología visual, pero esto no pudo lograrse debido a la poca información que tenía en ese entonces, pues más adelante tuve la oportunidad de explorar en este rubro pero cuando mis entrevistas ya se habían realizado. Al no contemplar la videograbación de las entrevistas, decidí utilizar las videograbaciones, de igual forma, a manera de ilustración con las narrativas textuales.

En cuanto a la decisión de avocarme a construir una metodología feminista, tuve complicaciones que giraban en torno, más bien, a cuestiones epistemológicas, las cuales comento a continuación.

9.2.2 Implicaciones epistemológicas. Una dificultad que traté de resolver en el desarrollo de la investigación fue la disputa del sujeto del feminismo y el sujeto de la disidencia sexual, así como mi posicionamiento frente a ambos. No puedo dejar de pensar en las expresiones que se quedaron fuera de este trabajo,

por ejemplo, la lesbiandad. Si bien ahora entiendo que se podría abordar el tema desde mi punto de vista —como lo propone Harding (1987)— y que podría ser un tema interesante para abordar por sí mismo desde las características que me signan, al principio de esta investigación decidí no adentrarme en la temática, debido a que me fui inclinando por expresiones con las que me sentía más identificada.

Adicional a esto, en ese momento me encontraba bastante confuso en mi posicionamiento al respecto de la lesbiandad y el feminismo, pues algunas situaciones me hacían pensar que era algo de lo que no "debía atreverme a hablar", pues por todas partes devendría machista. No contaba con los elementos necesarios para cuestionar mi posicionamiento ante tales identidades y, al menos en ese caso, decidí "autocensurarme".

Desde luego que esto responde a un proceso paralelo en el que he trabajado, sin embargo, es algo que delimitó considerar ciertas identidades y no otras. Aunque también considero que pensar la delimitación de estos elementos, centrándome en ciertos escenarios y sujetos que juntos y juntas formaran cierta congruencia narrativa que deseaba plasmar, necesariamente implicaría la exclusión de otros. Sin embargo, esto sucedería en toda investigación sin excepción, pues en ningún momento pretendí formar una imagen generalizada de la disidencia sexual, más que en la singularidad de este trabajo.

Pensarme desde una postura transfeminista, y en la lectura de Sandra Harding y Donna Haraway, me ayudó a esclarecer un poco esta situación. Es decir, pensar mi sitio parcial de enunciación, en mi interseccionalidad, como tan solo una mirada de muchas que aspire a articularse con otras miradas (como las de la lesbiandad que menciono) para así tener una comprensión más profunda de las temáticas no-heterosexuales. En otras palabras, vislumbrar este trabajo como apenas una arista en torno a la disidencia sexual que, en este entendido, en algún momento pueda dialogar con las identidades políticas que no se exploraron en esta investigación.

Como última consideración, no está de más poner de manifiesto el carácter de esta investigación, sin ninguna pretensión de representar una idea general de la "diversidad sexual" o de la "disidencia sexo-genérica", pues se encuentran fuera muchísimas expresiones que no se abordan en esta investigación. Más bien, considero este proceso como un viaje en donde transité por diversos caminos. En este viaje, fui dejando caminos y abriéndome paso por otros, insertándome en escenarios que me llevaron a conocer a personas y más escenarios a la vez. Por esto, la presentación de datos será más bien la historia de este viaje, en el cual se cuentan varias historias más.

Hablando de viajes, por ahora termina el de esta marica no-binaria que busca constantemente su lugar de enunciación en sus investigaciones, una manera más ética de acercarse a las otras y —por supuesto— con esto hacer una vida más vivible.

REFERENCIAS

APA. (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Masson.

Argüelles, S. (2013). *Un fantasma ha salido del closet. Los procesos de politización de las identidades sexuales [Tesis doctoral].* El Colegio de México.

Bord, B. (2014). Somewhere over the raibow: Mercantilización y asimilación de la disidencia sexual. En *Transfeminismos: Epistemes, fricciones y flujos* (págs. 153-166). txalaparta.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.

Casullo, M. & Fernández Liporace, M. (2001). Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. *Revista del Instituto de Investigaciones. Buenos Aires, Facultad de Psicología*, 6(1), 25-49. https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-905615

Curiel, O. (2014). Hacia la construcción de un feminismo descolonizado. En Y. Espinosa, D. Gómez & K. Ochoa (eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (325-334). Universidad de Cauca.

Collins, P. H. (1998). La política del pensamiento feminista negro. En M. Navarro & C. Stimpson (coords.), *¿Qué son los estudios de las mujeres?* (99-134). Fondo de Cultura Económica.

CONAPRED. (2010). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México ENADIS 2010.* https://acortar.link/HKPqUn

Contreras, F., Esguerra, G., Espinosa, J. & Gómez, V. (2007). Estilos de afrontamiento y calidad de vida en pacientes con insuficiencia renal crónica (IRC) en tratamiento de hemodiálisis. *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 10(2) 169-179. http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a16.pdf

De la Garza, E. (1989). Historia de la epistemología, la metodología y las técnicas de investigación en la sociología mexicana. *Revista Mexicana de Sociología*, 51(1), 103-133.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa vol. 1: el campo de la investigación cualitativa.* Gedisa.

Dussel, E. (2006). *Ética de la liberación en el Edad de la Globalización y de la Exclusión.* Trotta.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia.* Ediciones UNAULA.

Espinosa-Miñoso, Y. (2019). Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica de la colonialidad de la Razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. *Revista Direito e Praxis,* (10)3, 2007-2032. https://acortar.link/ooBv69

Flick, U. (2007). I*ntroducción a la investigación cualitativa.* Morata.
Foucault, M. (1979a). *Microfísica del poder.* Ediciones de La Piqueta.
Foucault, M. (1979b). Verdad y poder. Entrevista con M. Fontana. En M. Foucault, *Microfísica del poder* (175-189). Ediciones de La Piqueta.
Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología,* 3-20. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/cdac/wp-content/uploads/sites/96/2020/03/T-FOUCAULT-El-sujeto-y-el-poder.pdf
Foucault, M. (1990). Verdad, individuo y poder. En *Tecnologías del Yo*. Paidós.
Foucault, M. (1994). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. Ediciones de La Piqueta.
Foucault, M. (2011). Historia de la sexualidad. Vol. 1 La voluntad de saber. Siglo XXI.
Freud, S. (1921). Psicología de las masas y análisis del yo. En S. Freud, Obras completas de Sigmund Freud. *Volumen XVIII - Más allá del principio del placer, Psicología de las masas y análisis del yo, y otras obras (1920-1922)* (pp. 63-127). Amorrortu editores.
Gaxiola, J. C., González, S. & Contreras, Z. (2012). Influencias de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 1(14), 164-181. http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-gaxiolaglez.html
Gergen, K. (1982). *Toward Transformation in Social Knowledge*. SpringerVerlag.
Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Ediciones Morata.
Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 33-58. https://acortar.link/xusNiW
Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades.* Gedisa Editorial.
Guerrero Mc Manus, S. (2018). Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto de saber. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México,* 4, 1-16. https://acortar.link/H0fYDz
Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En D. Haraway, *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza* (313-346). Ediciones Cátedra.
Harding, S. (1987). Is There a Feminist Method? En S. Harding, *Feminism and and Methodology* (9-34). Indiana University Press.
Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo.* Madrid: Ediciones Morata.
Harding, S. (2002). ¿Existe un método feminista? En E. Bartra, *Debates en torno a una metodología feminista* (9-34). PUEG, UNAM; UAM. https://acortar.link/V4kXt7
McMillan, J. & Schumacher, S. (2006). I*nvestigación educativa. Una introducción conceptual.* Pearson.

Ibañes, T. & Íñiguez, L. (1996). Aspectos metodológicos de la Psicología Social Aplicada. En J. Alvarado, A. Garrido & J. Torregrosa, *Psicología Social Aplicada* (57 - 82). McGrawHill.

Íñiguez, L. (2004). El debate sobre metodología cualitativa versus cuantitativa. *Curso de investigación cualitativa: Fundamentos, técnicas y métodos,* 1-5.

Kornblit, A. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis.* Editorial Biblos.

Le Bon, G. (2005). *Psicología de las Masas.* Morata.

Letra S. (Abril de 2016). *Informe Crímenes de Odio por Homofobia.* http://www.letraese.org.mx/proyectos/proyecto-1-2/

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula rasa,* 9, 73-101. https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf

Manciaux, M. (2010). *La resiliencia: Resistir y rehacerse.* Gedisa Editorial.

Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades,* 111-127.

Monroy, N. (2017). *Política(s) de resiliencia, historias de resistencia y la construcción de sujeto desde la disidencia sexogenérica. [Tesis de Licenciatura].* Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Monroy, N. (2019). *¿Puede hablar el maricón? Patologización, violencia epistémica y precarización de las sexualidades diversas en el discurso médico-científico*. DUBIUS.

Monroy, N. (2020). La construcción de cuerpos y subjetividades sexo-género disidentes en Latinoamérica. *Revista de Estudios de Género La Ventana,* 52, 100-128. https://acortar.link/GtORgX

Monroy, N. (2022). *Colonialidad, género, muerte y sexualidad en el Valle del Mezqueertal. [Tesis de maestría]*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Parrini, R. & Brito, A. (2012). *Crímenes de odio por homofobia. Un concepto en construcción.* Letra S, Sida, Cultura y Vida Cotidiana A. C. https://acortar.link/Ot5VAX

OMS (1992) *Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico.* CIE 10.

Organización Panamericana de la Salud & Organización Mundial de la Salud. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes.* Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional.

Perlongher, N. (2016). *Los devenires minoritarios.* Diaclasa.

Preciado, P. B. (2008). *Testo Yonki.* S.L.U. Espasa Libros.

_____. (2019). *Un apartamento en Urano. Crónicas del cruce.* Anagrama.

Quiceno, J., Vinaccia, S., & Remor, E. (2011). Programa de potenciación de la resiliencia para pacientes con artritis reumatoide. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica,* 16(1), 27-47. https://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/10349

Quiceno, J. & Vinaccia, S. (2012). Resiliencia y características sociodemográficas en enfermos crónicos. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte,* 29(1), 87-104. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21323171006

Rubin, G. (1975). El tráfico de mujeres: Notas sobre la 'economía política' del sexo. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (35-97). PUEG-UNAM/Porrúa, 1996.

Rutter, M. (1992). Resilience: Some Conceptuals Considerations. *Journal of Adolescent health,* 626-631.

Salinas, H. (Junio de 2012). El movimiento de disidencia sexual en México: Un panorama general desde el activismo, las instancias sociales y el gobierno. En Primer Coloquio Internacional "Saberes Contemporáneos de la Diversidad Sexual: Teoría, Crítica, Praxis". Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Spink, P. (2005). Replanteando la investigación de campo: relatos y lugares. *Atenea Digital,* 1-9.

Spivak, G. (1985). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología,* 39, 257-364. https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf

Stone, S. (2015). El imperio contraataca. Un manifiesto postransexual. En P. Galofe & M. Missé (eds.), *Políticas trans. Una antología de textos sobre los estudios trans norteamericanos* (31-66). Egales.

Tarragona, M. (2012). La resiliencia: El resorte del bienestar. En J. Palomar, & J. Gaxiola, *Estudios de resiliencia en América Latina. Vol. 1* (1-10). Pearson.

Transrespeto versus Transfobia en el Mundo. (2016). *Un estudio comparativo de la situación de los derechos humanos de las personas trans.* http://transrespect.org/wp-content/uploads/2015/08/TvT_research-report_ES_.pdf

Theis, A. (2010). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux, *La resiliencia: Resistir y rehacerse* (45-59). Gedisa Editorial.

Tomkiewics, S. (2004). El surgimiento del concepto. En B. Cyrulnik, *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia* (33-50). Gedisa Editorial.

UNICEF. (2010). *El retorno a la alegría: Manual para educadores y educadoras guías. Un programa para la recuperación psicoafectiva de niñas, niños y adolescentes en situaciones de emergencia y desastres.* Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo. https://acortar.link/kyDGyM

_____. (2012). *Cómo desarrollar ciudades más resilientes – Un Manual para alcaldes y líderes del gobierno local.* Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres de Naciones Unidas. https://eird.org/americas/manual-alcaldes.pdf

Valencia, S. (2018). El Transfeminismo no es un Generismo. *Pleyade: Revista de humanidades y ciencias sociales* 22, 27-43. https://www.revistapleyade.cl/index.php/OJS/article/view/52

Varas, C. (2011). Rendimiento escolar, calidad de vida y resiliencia en estudiantes de enseñanza media. *UCMaule-Revista Académica* (40), 67-94. http://repositorio.ucm.cl/handle/ucm/1637

Villalta, M. A. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía,* 31(88), 159-188. https://www.redalyc.org/pdf/659/65916617007.pdf

Wallerstein, I. (2006). *Abrir las Ciencias Sociales.* Siglo XXI.

Wittig, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos.* Egales.

Este trabajo está sujeto a una licencia internacional Creative Commons Attribution 4.0

Reseña: Mendoza J. (2021), *Construyendo y compartiendo el conocimiento. Una perspectiva discursiva en el aula*. Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Gustavo López Mateo [1]

Sección: Reseñas
Recibido: 17/10/2022
Aceptado: 31/10/2022
Publicado: 31/12/2022

Ya hace aproximadamente 30 años, que la segunda revolución cognitiva sacudió las áreas de estudio de la psicología, en la cual se remarcó la importancia del lenguaje en los procesos psicológicos superiores. En dicho contexto, fueron proliferas las investigaciones que sustentaron sus trabajos bajo el enfoque de la psicología discursiva, tanto en Europa, EUA y algunos países del cono sur como Chile y Argentina. Sin embargo, en el caso mexicano, son relativamente escasas las obras que sostienen su investigación desde la psicología discursiva.

Ante este escenario, sale a la luz el libro de Jorge Mendoza García que lleva por título Construyendo y compartiendo el conocimiento. Una perspectiva discursiva en el aula. Editado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), una obra que, sin duda, da nuevos bríos a la psicología discursiva y cultural. El trabajo de Jorge Mendoza era necesario por múltiples razones, 1) desde la perspectiva institucional, ya que la UPN al ser una institución dedicada al estudio de los procesos educativos y al tener entre sus licenciaturas una en psicología educativa, era de suma importancia la producción de una investigación que estuviera a la vanguardia en temas críticos y propositivos como el enfoque sociocontruccionista. Y 2) aterrizar los conceptos al ámbito de las ciencias sociales, si bien, los pocos trabajos existentes en México de la psicología discursiva, analizan cómo se construye el conocimiento en las áreas de las ciencias naturales, hacía falta una investigación que explicase como se construye el conocimiento dentro de las ciencias sociales.

[1] Estudiante de la Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, DIE-Cinvestav. Correo electrónico: gustavo.mateo@cinvestav.com https://orcid.org/0000-0001-6951-1851

El libro se inscribe bajo la premisa de que el conocimiento es social, se construye y da forma a partir del lenguaje. Es el lenguaje y la cultura de la escritura lo que permite a los alumnos ordenar y estructurar los discursos en la sociedad que habitan, dar sentido a la realidad, entendida esta como "forma del conocimiento del mundo". Es claro desde las primeras páginas que el libro es un estudio hecho desde la psicología social (disciplina en la que está formado el autor) aplicada a la educación y en concreto a la forma en cómo se construye y comparte el conocimiento dentro del aula.

El objetivo general que el autor enuncia, es estudiar la interacción entre personas por medio del lenguaje como "eje de articulación de la vida social, en este caso, de la forma de edificar conocimiento en el salón de clase". Para lograr concretar tal finalidad, el libro se estructura en tres capítulos.

El primero se titula La construcción social de la realidad y el conocimiento, en él se discute la noción de realidad desde dos posturas; las ciencias sociales y las ciencias naturales, al poner sobre la mesa ambas ópticas que se tienen de la realidad, por un lado, las que son afines al positivismo y por el otro, las antipositivistas en donde convergen variadas visiones. Y es en la segunda, donde parte el análisis, al trazar un recorrido de las diferentes vertientes de corte filosófico en donde recae la importancia del lenguaje como artífice de la realidad, al poner en tela de juicio la construcción narrativa de la comunidad científica sobre la "verdad". De este modo, uno de los argumentos centrales es que el lenguaje es la realidad viviente del pensamiento, y es este quien la construye. A lo largo de los apartados, se explican detalladamente estas premisas con una amplia bibliografía de psicólogos sociales y teóricos del lenguaje que navegan en el mismo sendero, en donde también se explican las formas de significación del lenguaje como su uso lúdico en la cotidianidad.

Este capítulo es persistente en el análisis de la construcción de lo que se ha denominado ciencia, y cómo esta comunidad de científicos ha legitimado el orden de los discursos; para ello el autor, a través del socioconstruccionismo, deconstruye algunos de los postulados dominantes de la ciencia como es el método, la dualidad de sujeto/objeto, la idea de progreso, la realidad dada, y la posibilidad.

Una preocupación más del autor, es el debate constante entre lo individual y social, por lo cual, se trabaja un breve bosquejo histórico de las ideas del pensamiento individualista, y cómo es que lo social pasa a lo individual, dando paso a que en el siglo XX se vuelva dominante este tipo de pensamiento. Sin embargo, marca un punto de coyuntura: la entrada de científicos sociales que emprenden la tarea por estudiar y contradecir esta forma dominante de concepción del pensamiento.

En consiguiente, se abre la puerta a la interpretación desde lo psicosocial. En este punto, el autor expone las diferentes corrientes psicosociales que convergen en el interés por el lenguaje como arquitecto del pensamiento. Y nuevamente recurre a un gran número de fuentes para explicar el proceso psicosocial del

pensamiento, pasando por la psicología y la lingüística soviética, el grupo de discurso y retórica de Loughborough, psicólogos socioconstruccionistas de España y EUA, hasta psicólogos colectivos de México, para interpretar el uso de herramientas y los signos, en consiguiente, aterrizar con la función psicosocial del dialogo, y la importancia del contexto.

El capítulo cierra con un punto con el que inició: el conocimiento científico, sin embargo, aquí se incluye otro tipo de entendimiento del mundo, el sentido común. Ambos construidos e interpretados por el lenguaje. Mientras el sentido común es el conocimiento de todos los días (no necesariamente ordenado, lleno de paradojas y contradicciones), el conocimiento científico es, a decir del autor, "un sentido común sistematizado" no se opera con la misma lógica, éste incluye reglas y conceptos. No obstante, su relevancia recae en el momento donde coinciden ambos conocimientos, ya que el conocimiento científico no puede mantenerse dentro de los laboratorios, universidades e institutos. Este pasa al terreno de lo público, y ahí vuelve a caer en el sentido común, por ello el autor expresa que también puede ser un subproducto de la ciencia, un lenguaje amateur de lo científico. De tal suerte que se conforma una construcción social del conocimiento y que a su vez da paso a lo educativo.

Para concluir, termina con la entrada al mundo educativo, a fin de dar a conocer que el lenguaje cotidiano se construye bajo un enfoque sociohistórico, es decir, que se aprende dentro de los grupos sociales; para analizarlo y entenderlo, el autor parte de la importancia de cómo se comparte el conocimiento en dichos grupos, bajo un contexto determinado (la escuela). Así, enuncia los conceptos y teorías dedicadas a tal propósito, provenientes de Vigotsky y autores que han seguido esa línea. En suma, se puede considerar esta primera parte del libro, como el marco teórico conceptual que guía la parte práctica del libro, que es el siguiente capítulo.

El segundo capítulo lleva por título El aula bajo una mirada socioconstruccionista. Compartiendo el conocimiento, es la parte pragmática del libro, en la cual toda la teoría expuesta a lo largo del capítulo uno se ve aplicada en el contexto escolar. Se parte de una metodología cualitativa, en donde el análisis se realiza por medio de las narrativas y discursos que se comparten en el aula entre estudiantes y profesores. Para ello, el autor justifica desde el punto de vista del socioconstruccionismo y la psicología discursiva, la importancia de estudiar las construcciones de los discursos en el contexto educativo, y así, dar paso a sus categorías de trabajo y análisis que son "La ideología: de la cultura al aula; Discursos de control y poder: cómo regular el salón; Contexto y continuidad: dar seguimiento e hilar saber; Reglas básicas del habla en clase e implícitos y explícitos; Conocimiento mediante pistas: delinear el camino juntos; Metáforas, analogías y ejemplos: cómo llegar por la vida cotidiana; Palabras y conceptos: cómo negociar el conocimiento; y Zona de desarrollo próximo y andamiaje: saber más." Mendoza explica, que si bien, su interés se centra en el lenguaje, no deja de lado otros agentes que pudiesen intervenir en la construcción del

conocimiento compartido, no obstante, se centra en la relevancia de los actos de habla.

Así mismo, para su investigación, se analizaron diez grupos de primaria y veinte grupos de estudiantes de primeros semestres de licenciatura en comunicación, psicología y ciencias de la comunicación, además, su indagación se ve enriquecida con entrevistas hechas a profesores para aclarar cuestiones vistas en las clases. Sin duda, la virtud de este capítulo reside en la exploración detallada que se hizo de sus grupos de trabajo, donde se percibe una gran labor de horas de transcripción de audio y video, complementado con esfuerzo etnográfico.

Finalmente, el capítulo tres Algunas conclusiones, son las consideraciones finales del autor, en donde expresa la poca producción e interés de la psicología educativa en estudios referentes a la cultura, la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento de las personas, la necesidad de estudiar la educación desde un enfoque psicosocial, sobre todo en las edades donde comienzan a incursionar en la vida escolar. Tomar al aprendizaje como producto histórico cultural que se da en la sociedad vía el lenguaje, y no como proceso individual y la importancia de la escuela como espacio de intercambio lingüístico donde se generan, comparten y negocian significados.

De esta manera, no queda más que dejar una invitación abierta a los estudiosos de la educación desde cualquier diciplina (antropología, sociología, psicología, pedagogía, entre otras) a leer este libro. Dada su perspectiva transdisciplinar, funge como herramienta clave para las investigaciones referentes a la forma en cómo se construye el conocimiento en la educación. Cabe advertir, que esta obra en apego al acceso público y universal al conocimiento, es de acceso libre y gratuito[2].

REFERENCIAS

Mendoza J. (2021). *Construyendo y compartiendo el conocimiento. Una perspectiva discursiva en el* aula. Universidad Pedagógica Nacional.

Este trabajo está sujeto a una licencia internacional Creative Commons Attribution 4.0

[2]https://acortar.link/7ZyEIb

Reseña: López, M., Mendoza, J. y Carpio, A. (2022). *10 de junio no se olvida: organización estudiantil, narraciones y memoria del Halconazo de 1971.* Universidad Iberoamericana (UIA)

Carolina Carrera Hernández [1]

Sección: Reseñas
Recibido: 17/10/2022
Aceptado: 31/10/2022
Publicado: 31/12/2022

A 50 años de la masacre cometida el 10 de junio de 1971, los hechos no han terminado de esclarecerse. Es un suceso del que se ha hablado poco y no tuvo la misma difusión que lo sucedido el 2 de octubre de 1968, pero, sin duda, no son hechos aislados, sino movimientos que persiguen el mismo objetivo: levantar la voz en contra del autoritarismo de Estado.

El 10 de junio de 1971, El Halconazo, también conocido como el Jueves de corpus, fue la primera movilización masiva que se realizó después del 2 de octubre de 1968. Primera vez que se volvía a salir a las calles a manifestarse, y esta vez, como un acto de solidaridad con la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Entre las demandas de este movimiento se encontraban: liberación de los presos políticos del 2 de octubre de 1968, oposición a la reforma educativa nacional y repudio al nombramiento del militar Arnulfo Treviño Garza, como rector de la UANL. El resultado fue que nuevamente el gobierno ejerció la violencia, represión y autoritarismo, en consecuencia, decenas de estudiantes fueron heridos, asesinados y desaparecidos por el grupo de choque, Los Halcones.

A más de 50 años de estos sucesos, los responsables no han recibido el castigo que merecen, como el del entonces presidente, Luis Echeverria, quién murió el pasado 8 de julio de 2022; murió sin ser enjuiciado por haber sido uno de los principales personajes que conocía y aprobó lo que sucedería esa tarde de junio; la masacre cometida fue con conocimiento del ejército y de la presidencia como se resalta en este libro.

[1] Egresada Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: ccarrera826@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-3316-7945

Este hecho ha sido documentado y abordado, pero en comparación con lo sucedido el 2 de octubre, no ha tenido la difusión que merece; por lo que, es importante que obras que surgen desde el ámbito académico sigan profundizando en estos hechos, aprovechando los testimonios y la interpretación de nuevas y conocidas fuentes, pero con interrogantes nuevas.

El libro 10 de junio no se olvida: organización estudiantil, narraciones y memoria del Halconazo de 1971, es editado por la Universidad Iberoamericana, tiene como coordinadores a Marisol López Menéndez profesora-investigadora de tiempo completo del Departamento de Ciencias Sociales en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Jorge Mendoza García profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Amílcar Carpio Pérez profesor titular también de la UPN.

Esta obra se desarrolla desde distintas perspectivas, por lo que el lector podrá encontrar que los hechos son analizados utilizando distintas fuentes como: testimonios, artefactos, arte y memoria. Se resalta la mirada transdisciplinar de sus autores, que se van tejiendo a lo largo de la obra con los hilos de la narrativa académica, así como con los puntos finos que le aportan los capítulos más de corte testimonial. Academia y testimonio son los ejes principales que estructuran el libro. Una de las ventajas que tiene la organización, es que uno puede empezar por el artículo que desee, no necesita seguir un orden para poder entenderlos y si no tiene preferencia alguna, puede empezar por el primero; pero, se recomienda ampliamente leer todos y cada uno de los escritos que contiene.

Con relación al contenido del libro, lo primero que encontramos es la introducción y está a cargo de los coordinadores, leyendo este apartado uno ya sabe sobre qué hablará, puesto que contextualizan, hablan a grandes rasgos sobre el movimiento y del Halconazo, y, además, presentan una breve descripción de los textos que lo componen.

El primer apartado se titula "La protesta del 10 de junio y sus antecedentes", cuenta con tres artículos. El primero, 10 de junio, entre la memoria y el olvido, es de Yllich Escamilla. Presenta desde las primeras líneas la secuela de lo sucedido esa tarde del 10 de junio de 1971, muestra los resultados del gobierno autoritario de Luis Echeverria y lo que dejó a su paso. Este texto se desarrolla tomando en cuenta el contexto político, lo cual resulta relevante porque da a conocer el gabinete presidido por el entonces presidente, así como a los principales actores de la matanza del 10 de junio, dentro de la estructura gubernamental del entonces Distrito Federal (ahora Ciudad de México), entre ellos, Alfonso Martínez Domínguez, Rogelio Flores Curiel y Manuel Díaz Escobar; de ese modo, conocemos el contexto político en el que suceden los hechos del Halconazo, se les pone nombre a algunos de los responsables de actos tan reprochables. Toda la información resulta muy útil para conocer el papel que tuvo el gobierno en esta masacre; por lo tanto, presentarlo en este orden, permitirá al lector acercarse y conocer sobre lo sucedido.

Siguiendo con los textos, encontramos lectura de fuentes, en este caso, la imagen. Torres Monroy en su trabajo Los gorilas, soportes de la sensibilidad estudiantil frente a las fuerzas represivas del Estado (1968, 1971). Aborda la importancia de la imagen y cómo estas pueden ser consideradas como soportes de sensibilización en un contexto de movilizaciones; tuvieron un papel importante a tal grado que influyeron en la decisión de los jóvenes para participar en la movilización, como lo refiere el autor, estas ayudaron a disipar temores ante un entorno caracterizado por la violencia policial. Este texto nos adentra a la función que cumplieron uno de los elementos presentes durante la movilización, las imágenes, la manera en que estos ayudan a comprender las actitudes de los entonces participantes y no participantes de dicha movilización.

Desde esta línea de los artefactos aparece el capítulo de Díaz Tovar y Albarrán Ulloa, Archivos de la memoria de 1971: la reconstrucción desde el mimeógrafo, cuyo objetivo fue reconstruir lo sucedido a partir de los archivos que se han podido recuperar y resguardar; gran parte de los archivos aquí analizados provienen del material del comité 68 Pro Libertades democráticas. Entre estos se pueden mencionar: notas periodísticas, publicaciones, desplegados, artículos de opinión, videos, cassetes, objetos y herramientas. Gracias al gran trabajo de este grupo podemos hoy seguir conociendo y hablando de los hechos, darles utilidad, como la que aquí se les da para reconstruir aquella masacre que sigue doliendo. Algo importante que se recalca en este texto es la intención del grupo al momento de resguardar los archivos, y es la de seguir preservando la memoria, seguir atesorando los significados de una colectividad que estaba siendo atacada y reprimida. A partir de aquí, podemos ver la importancia que cobran objetos como la aquí mencionada, el mimeógrafo, cuya función fue producir a través de ella el material que se utilizaba para sensibilizar a la población estudiantil y no estudiantil. Entonces, leer este capítulo es seguir un camino acompañado de archivos, objetos y narraciones.

El segundo apartado, "jueves de corpus: sus archivos, narrativas y memoria", encontramos conceptos como: sociabilidad política, memoria colectiva y narrativa martirial, cada uno presentado en los artículos que componen este apartado. Es decir, encontramos nuevas vías para interpretar y entender lo acontecido en el Halconazo.

Comienza con el escrito de Carpio Amílcar, Sociabilidad política y asociaciones estudiantiles: El Halconazo y la organización de los comités de lucha, desde el nombre nos dice de qué tratará el texto. Recurre al enfoque de sociabilidad para analizar lo ocurrido el 10 de junio de 1971. De acuerdo con el autor, "la sociabilidad es un enfoque que considera la importancia de la vida social y resalta las formas para vivir en grupos y consolidarlos a través de la constitución y la organización de asociaciones voluntarias" (p. 103). Para ejemplificar dicho concepto, aborda el papel que tuvieron las asociaciones estudiantiles como espacios de sociabilidad política, así como la importancia que tuvieron las universidades como espacios posibilitadores de interacción y comunicación con

toda la comunidad. La estructura del escrito nos lleva de la mano para poder comprender la propuesta del autor, poner un concepto como la sociabilidad para poder analizar los hechos del pasado, y después ejemplificar a través de lo acontecido en la movilización del 10 de junio. También nos ubica en el presente, haciéndonos ver la importancia que tienen las universidades como espacios de cohesión y de crítica, que a menudo se olvida.

El siguiente, es el capítulo presentado por López Menéndez, Tiempo público y narrativa martirial. Reflexiones sobre la muerte de Rafael L. Márquez, en que analiza una parte de los hechos desde la narrativa martirial con la muerte de Rafael L. Márquez, profesor del Instituto Politécnico Nacional; resulta de mucho interés, puesto que explica cómo es que este hecho se constituye como una causa del movimiento estudiantil, es decir, generó cohesión dentro de la movilización, de ahí que la narrativa martirial, concepto definido por la misma autora como "historias a propósito de la muerte (y a menudo el sufrimiento intenso) de una persona" (p. 134). La muerte de este profesor y la de tantos otros estudiantes fueron elementos que ayudaron a seguir en pie de lucha, a no dejar el movimiento, puesto que, como hemos se muestra en el libro, existió discrepancia al momento de decidir sobre la movilización de ese día.

Para cerrar el apartado, Mendoza García en Narrando y recordando El Halconazo de 1971 en México medio siglo después, reconstruye los hechos a partir de las narrativas de quienes fueron participes en este movimiento y lo hace desde la perspectiva teórica de la memoria colectiva, la cual señala que "son los significados los que se mantienen al paso del tiempo, y se hace desde la perspectiva de un grupo" (p. 147). El capítulo es guiado a partir de tres ejes de análisis: la lucha por las libertades, el halconazo y las dos masacres: 1968 y 1971. Lo primero que podremos ver es un acercamiento conceptual a la memoria colectiva, entender qué es, cómo se hace, quiénes lo hacen y cómo se mantiene; después, entramos al contexto, ¿qué sucedió el 10 de junio de 1971 o El Halconazo?, luego, llegamos a las narraciones, mismas que el autor acompaña de una interpretación y contextualización. El texto fluctúa entre el pasado y el presente, en los fragmentos podemos ver lo que para algunos significó participar en ese movimiento y lo que significa ahora, el objetivo de las marchas que recuerdan año con año esa masacre sigue presente, hacer que todas las generaciones venideras sepan sobre lo ocurrido, que no se deje en el olvido. En palabras de Mendoza "que el pasado sirva al presente para evitar que este tipo de excesos cruentos sucedan de nuevo" (p. 179); aquí la importancia del por qué detenerse a revisar trabajos como este.

El tercer y último apartado, 10 de junio: representaciones y testimonios, como su nombre lo indica, está conformado por representaciones y testimonios de lo sucedido el Jueves de corpus y está integrado por cinco capítulos. En este apartado, podemos ver cómo el cine, la música y los testimonios también son vías para seguir analizando y seguir manteniendo viva la memoria.

El primero de ellos, aborda la representación que se ha hecho del 10 de junio de 1971 en el cine mexicano, "¡Ay dios mío, no los vayan a golpear otra vez!" El 10 de junio de 1971 en el cine mexicano. Bajo la autoría de García Mani, a través de 4 filmes, el trabajo se propone como objetivo revisar la manera en que ha sido representada la manifestación del 10 de junio de 1971. Si bien estos filmes no abordan en su totalidad lo sucedido el 10 de junio, hay partes que lo evocan, como Roma, por ejemplo, uno de los filmes que analiza: esta masacre no fue la trama principal, pero los hechos pudieron ser parte de este, los sonidos, el contexto, la confusión de lo que pasaba en ese momento, y pudo ser recreada. Este escrito nos recuerda que el cine también es una vía de análisis para sucesos como El Halconazo y que una de las ventajas que tiene, es que puede llegar a muchas personas.

Luego, Reyes Sánchez en "Diez de corpus". Evocaciones a la masacre del 10 de junio en una canción de José de Molina, nos acerca con la música a los hechos cometidos ese día, muestra que con la música también se alza la voz para denunciar hechos y mantener vivo un suceso. De acuerdo con este escrito la música "se constituyó para unos en un instrumento de denuncia y para otros en una amenaza, especialmente las canciones que tenían un alto contenido reivindicativo de justicia, conocidas como canción de protesta" (Robayo, 2015, p.58), y esto es lo que se puede percibir en este capítulo, de cómo la música de este compositor significó mantener una cohesión dentro del movimiento, es decir, la gente se identificó con la letra y los convirtió en himnos. Entonces, la música, además de mantenerse en el tiempo, también es una vía de manifestación, y una de las ventajas que tiene, es que llega a una amplia población, sin importar su condición social.

Enseguida, aparece el testimonio de Edna Ovalle, participante del movimiento, pues en ese momento era alumna de la UANL; reconstruye los hechos utilizando como fuente un volante, a partir de este nos lleva a la controversia que se vivió en torno al movimiento. Por ende, ¡La lucha de Nuevo León es la lucha por la democracia! es un texto testimonial que vale la pena leer para conocer más sobre el proyecto de ley que los universitarios pensaban para esta institución educativa, y conocer cómo se fue desarrollando el movimiento, empezando dentro de la propia universidad, hasta llegar a lo sucedido ese 10 de junio de 1971 en la ahora Ciudad de México, con los alumnos de la UNAM, IPN, ENAH, entre otras instituciones educativas más.

En la misma línea de reconstrucción, también se encuentra la reflexión de Cilia Olmos, Los comandos armados del Pueblo y el 10 de junio, es interesante abordar este trabajo porque hace comprender cómo fue el surgimiento del movimiento Guerrillero en México, es decir, cómo a partir de los hechos del 10 de junio de 1971 en dónde el autoritarismo obligó a la gente a tomar armas para defenderse de quien se supone los cuidaría, se formaron grupos que tomaron ese papel. Este autor recupera las narraciones de los integrantes de la organización guerrillera mexicana Comandos Armados del Pueblo (CAP), así como las de los integrantes

del grupo N, o los guajiros, para explicar cómo fue la participación de estos dentro del Halconazo, conocer cómo fue el camino que recorrieron para contar con su participación en ese día trágico.

Para cerrar, Pedro Oropeza y Martínez Carmona, presentan Ayotzinapa en el marco del 10 de junio de 1971, en él nos llevan a un recorrido en donde podemos ver entrecruzarse el pasado y el presente, esto es, analizan lo sucedido el 10 de junio de 1971 como un parteaguas a la lucha que se vive dentro de las escuelas rurales normales, a decir de otro modo, a la resistencia ante las políticas de estado. Toman la propuesta de diversos autores para hacer entender que los movimientos estudiantiles como la del 2 de octubre de 1968 así el del 10 de junio de 1971, son espacios que van contra la cultura establecida, rígida, autoritaria, y que de ellos emerge la voz de quienes están cansados de esa forma de vida. Dentro de este escrito, vale la pena recalcar el vínculo que hacen de lo acontecido el día de la represión y las repercusiones que han venido enfrentando las escuelas normales rurales, a decir una de ellas, la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa. De esta forma, ponen en la mesa algo que sigue presente, el uso del autoritarismo por parte del Estado, así como lo relevante que resulta estudiar el pasado para así entender los hechos del presente.

Es así como en estos once capítulos contenidos en este ejemplar, se nos llevan desde conocer el contexto en el que surge el movimiento del 10 de junio de 1971 hasta lo sucedido después del movimiento, las consecuencias tanto positivas como negativas sufridas por los participantes, nos ayudan a entender el papel tan importante que tiene la historia, es decir, hechos como estos deben seguir analizándose para poder comprender lo que en la actualidad está ocurriendo. Como el lector se dará cuenta, en la obra se sigue abordando lo sucedido el 2 de octubre de 1968, y es que, no se puede hablar como si fueran hechos aislados, sino entender que, desde ese entonces, la represión hacia los estudiantes no cesó, sino que se mantuvo, el Estado buscó nuevas estrategias, como la creación del grupo Los Halcones, tratando de no ser inculpado por diversos hechos violentos.

Esta obra se puede considerar esencial en el ámbito académico, debido a que, como se decía y como también se aborda dentro del libro, la escasez en la difusión de este movimiento ha provocado el desconocimiento sobre estos sucesos, y esta obra nos enseña que existen distintas formas de interpretar el pasado, ayuda a comprender lo sucedido en el denominado Halconazo. Con la propuesta aquí presentada, por parte de los autores, se puede entender que existe material para seguir analizándose y así seguir tratando de responder algunas interrogantes sobre aquella masacre cometida hace poco más de medio siglo. Esta masacre en la historia oficial no está presente, si bien ha empezado a abordarse más sobre el tema, aún falta hacer que se reconozca como parte de la Historia de México.

Para concluir esta reseña, es menester recalcar el arduo trabajo de los coordinadores y de los que aquí escriben, presentar nuevas vías de análisis no es

tarea fácil; se profundizan en problemas nuevos, pero también dejan varios puntos abiertos; por ello, este hecho debe seguir analizándose desde distintas vertientes, por ejemplo: desde los testimonios, los archivos, el arte o lo que más llame la atención, incluso, desde la voz y experiencia de quiénes estuvieron del otro lado, Los Halcones, los otros protagonistas, y de esta manera tener un panorama más amplio de lo sucedido. Queda la invitación para continuar haciendo visible este tipo de acontecimientos y manteniendo viva la memoria de los estudiantes en este país y de las luchas de la sociedad.

REFERENCIAS

López, M., Mendoza, J. y Carpio, A. (2022). *10 de junio no se olvida: organización estudiantil, narraciones y memoria del Halconazo de 1971*. Universidad Iberoamericana.

Robayo, M. I. (2015). La canción social como expresión de inconformismo social y político en el siglo XX. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*. 10(16), 54-66.

Este trabajo está sujeto a una licencia internacional Creative Commons Attribution 4.0

Normas de publicación

Revista SOMEPSO

PARA ARTÍCULOS

- Deberán contar con un mínimo de 25 cuartillas y no exceder de 35 (incluyendo las referencias bibliográficas), estar en Word usando Times New Roman (11 pts.), y con un interlineado de 1.5.
- Deberán ajustarse al siguiente orden:

1. Título del trabajo, nombre o nombres de los autores en el orden en que deberán figurar en la publicación (apellidos paterno, materno y nombre, filiación institucional —en el caso de que la haya—, correo electrónico y una breve síntesis curricular académica de 50 palabras aproximadamente).
2. El número máximo de autores por artículo será de dos.
3. Título y resumen en español y en inglés con una extensión aproximada de 200 palabras.
4. Cinco palabras clave, en inglés y español, que no se repitan con las del título.
5. Las referencias han de seguir, en lo fundamental, las normas de la APA (Manual de Publicación de la Asociación Americana de Psicología, 7ª edición). Una guía rápida AQUÍ y un generador automatizado de citas AQUÍ.
6. Las notas (que no sean referencias bibliográficas), deberán ir numeradas y presentadas a pie de página.
7. Las tablas y las figuras deben ser de calidad suficiente para su reproducción digital y deben adjuntarse los archivos gráficos originales en fichero aparte (en formato JPEG). Cada tabla y figura debe contar con la información respectiva según las normas APA7.
8. Todas las direcciones URL en el texto (por ej., Social Research Update) deberán estar activadas y en caso de ser demasiado largas deben pasarse por un acortador.
9. La escritura del artículo debe evitar el uso de la primera persona del singular y el plural.

PARA DISERTACIONES

- La extensión de las disertaciones es libre siempre y cuando no excedan las 15 cuartillas.
- Deberán estar en Word usando Times New Roman (11 pts.), y con un interlineado de 1.5.
- Deberán contener el siguiente orden:

1. Título del trabajo, nombre o nombres de los autores en el orden en que deberán figurar en la publicación (apellidos paterno, materno y nombre, filiación institucional —en el caso de que la haya—, correo electrónico y una breve síntesis curricular académica de 50 palabras aproximadamente).
2. Título y resumen en español y en inglés con una extensión aproximada de 200 palabras.
3. Las referencias han de seguir, en lo fundamental, las normas de la APA ((Manual de Publicación de la Asociación Americana de Psicología, 7ª edición). Una guía rápida AQUÍ y un generador automatizado de citas AQUÍ.
4. Las notas (que no sean referencias bibliográficas), deberán ir numeradas y presentadas a pie de página.
5. Las tablas y las figuras deben ser de calidad suficiente para su reproducción digital y deben adjuntarse los archivos gráficos originales en fichero aparte (en formato JPEG). Cada tabla y figura debe contar con la información respectiva según las normas APA7.
6. Todas las direcciones URL en el texto (por ej., Social Research Update) deberán estar activadas y en caso de ser demasiado largas deben pasarse por un acortador.
7. La escritura del artículo debe evitar el uso de la primera persona del singular y el plural.

PARA RESEÑAS

Las reseñas deben contener dos tipos de información

- **Información sobre el material reseñado**

1. Título en español e inglés (del libro, tesis, material audiovisual o aplicación informática publicados, en papel o en la web).
2. Nombre o nombres de los autores del material en el orden en que deberán figurar en la publicación (apellidos paterno, materno y nombre(s); filiación institucional, en su caso).
3. Datos bibliográficos cuando sea el caso (Ciudad: Editorial, año publicación. Páginas totales. ISBN.)
4. URL del material reseñado (si tiene).

- **Información sobre el autor o autores de la reseña**

1. Nombre o nombres de los autores del material en el orden en que deberán figurar en la publicación (apellidos paterno, materno y nombre(s); filiación institucional, en el caso de que la haya; correo electrónico; y una breve síntesis curricular académica de 50 palabras aproximadamente).

- Se recomienda que las reseñas cuenten con un mínimo de 3 cuartillas y no excedan de 6 (incluyendo las referencias bibliográficas, si tienen), estar en Word usando Times New Roman (11 pts.), y con un interlineado de 1.5.
- Las referencias han de seguir, en lo fundamental, las normas de la APA (Manual de Publicación de la Asociación Americana de Psicología, 7ª edición). Una guía rápida AQUÍ un generador automatizado de citas AQUÍ.
- Todas las direcciones URL en el texto (por ej., Social Research Update) deberán estar activadas y en caso de ser demasiado largas deben pasarse por un acortador.
- La escritura del artículo debe evitar el uso de la primera persona del singular y el plural.

PARA TRADUCCIONES

- Antes de enviar cualquier documento a esta sección se debe contar con la certeza de que los textos propuestos para su posible publicación no hayan sido traducidos al español.
- Solo se publicarán capítulos de libro o artículos que no hayan sido traducidos al español.
- Los textos propuestos para esta sección deberán tener relevancia para la psicología social o disciplinas afines.

- **Las traducciones deben contener:**

- La referencia completa del texto traducido de acuerdo con las normas de la APA (Manual de Publicación de la Asociación Americana de Psicología, 7ª edición). Una guía rápida AQUÍ y un generador automatizado de citas AQUÍ.
- Nombre o nombres de los autores del material en el orden en que deberán figurar en la publicación (apellidos paterno, materno y nombre(s); filiación institucional, en el caso de que la haya; correo electrónico; así como una breve síntesis curricular académica de 50 palabras aproximadamente).
- Una fundamentación de por qué se tradujo el texto al español, destacando su relevancia para la psicología social o disciplinas afines.
- Una extensión que no exceda las 35 cuartillas (incluyendo las referencias bibliográficas) y estar en Word usando Times New Roman (11 pts.), y con un interlineado de 1.5.
- Datos precisos de identificación de la editorial o revista donde fue publicado el texto originalmente.
- Datos precisos del otorgamiento, cuando el caso lo amerite, de los permisos de la traducción.
- Una reproducción en digital del documento en su lengua original en formato Word o PDF. No se recibirán documentos en otros formatos que no sean los anteriormente señalados.

Es importante señalar que la Revista Somepso no compra derechos de traducción de ningún tipo y que estos deben ser gratuitos o abiertos, siendo que se trata de una revista académica sin fines de lucro que simpatiza con la política del 'Open Access' (OA).

PARA TEXTOS SELECTOS

El Comité Editorial de esta revista podrá recibir propuestas de textos clásicos que, por su relevancia para la psicología social y disciplinas afines, podrán ser considerados para su publicación siempre y cuando no violen ninguna regulación en materia de derechos de autor y sean parte de obras de dominio público.

- **Los textos selectos deben contener:**

- La referencia completa del texto transcrito de acuerdo con las normas de la APA (Manual de Publicación de la Asociación Americana de Psicología, 7ª edición). Una guía rápida AQUÍ y un generador automatizado de citas AQUÍ.
- Nombre o nombres de los autores del material en el orden en que deberán figurar en la publicación (apellidos paterno, materno y nombre(s); filiación institucional, en el caso de que la haya; correo electrónico; así como una breve síntesis curricular académica de 50 palabras aproximadamente).
- Una fundamentación de por qué fue seleccionado el texto para ser propuesto a esta revista, destacando su relevancia para la psicología social o disciplinas afines.
- Una extensión que no exceda las 35 cuartillas (incluyendo las referencias bibliográficas) y estar en Word usando Times New Roman (11 pts.), y con un interlineado de 1.5.
- Datos precisos de identificación de la editorial o revista donde fue publicado el texto originalmente.
- Datos precisos de la obra original donde fue publicado que permitan verificar que ya es de dominio público.
- Una reproducción en digital del documento original en formato Word o PDF. No se recibirán documentos en otros formatos que no sean los anteriormente señalados.

Lista de comprobación para la preparación de envíos de material

- El material no ha sido publicado previamente ni está bajo consideración de ninguna otra revista, o se ha presentado una explicación en comentarios al editor.
- El archivo enviado está en Microsoft Word, RTF o es un documento WordPerfect.
- Todas las direcciones URL en el texto (por ej., Society for the Study of Symbolic Interaction) están activadas.
- El texto con espaciado simple; con fuente en 12 puntos; usa *italicas*, en lugar de subrayado (excepto con direcciones URL); imágenes y tablas están dentro del texto en lugar de al final.

- El texto no tiene los nombres del autor(es). Si se cita a un autor, en la bibliografía y las notas al pie se indica "Autor" y año, en vez del nombre del autor, título del artículo, etc. El nombre del autor se ha eliminado también de las propiedades del documento, que se puede encontrar en el menú Archivo en Microsoft Word.
- Las imágenes, en el caso de que las haya, deberán adjuntarse como archivos adicionales en formato jpg.

Derechos de Autor

Los autores retienen los derechos de autor de los artículos publicados en esta revista, con los derechos de primera publicación para la Revista. Debido a que aparecen en esta publicación de acceso abierto, los artículos son de uso público en educación y otros espacios no-comerciales, en la medida en que se reconozca la fuente.

Protección de Datos Personales

Los nombres y direcciones de correo electrónico suministrados a esta revista serán usados exclusivamente para los propósitos explícitamente indicados y no se usarán para ningún otro propósito ni se darán a conocer a ninguna otra persona.

Los materiales deberán ser enviados a: Este Correo

La Revista Somepso está sujeta a una licencia internacional Creative Commons Attribution 4.0