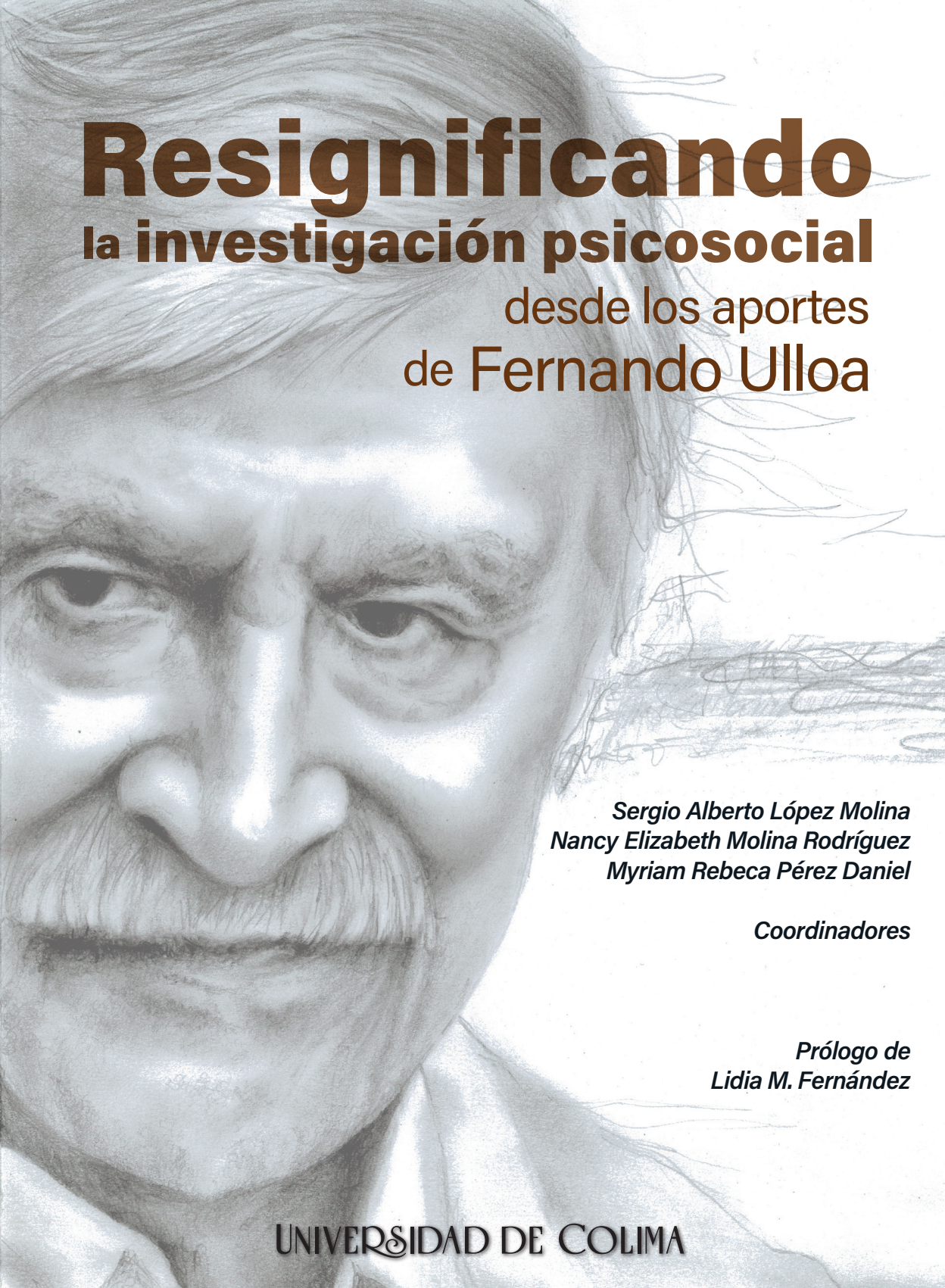




Resignificando **la investigación psicosocial** desde los aportes de Fernando Ulloa

*Sergio Alberto López Molina
Nancy Elizabeth Molina Rodríguez
Myriam Rebeca Pérez Daniel*

Coordinadores

*Prólogo de
Lidia M. Fernández*

UNIVERSIDAD DE COLIMA

Resignificando la investigación psicosocial desde los aportes de Fernando Ulloa

enfoque académico

UNIVERSIDAD DE COLIMA

Dr. Christian Jorge Torres Ortiz Zermeño, Rector

Mtro. Joel Nino Jr, Secretario General

Mtro. Jorge Martínez Durán, Coordinador General de Comunicación Social

Mtra. Ana Karina Robles Gómez, Directora General de Publicaciones

Resignificando la investigación psicosocial desde los aportes de Fernando Ulloa

Coordinadores

Sergio Alberto López Molina

Nancy Elizabeth Molina Rodríguez

Myriam Rebeca Pérez Daniel



UNIVERSIDAD DE COLIMA



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

© Universidad de Colima, 2024

Avenida Universidad 333

C.P 28040, Colima, Colima, México

Dirección General de Publicaciones

Teléfonos: 312 316 1081 y 312 316 1000, extensión: 35004

Correo electrónico: publicaciones@ucol.mx

<http://www.ucol.mx>

Derechos reservados conforme a la ley

Publicado en México / *Published in Mexico*

ISBN electrónico: 978-607-8984-03-9

DOI: 10.53897/LI.2024.0008.UCOL

5E.1.1/32200/026/2023 Edición de publicación no periódico



Este libro está bajo la licencia de Creative Commons , Atribución – NoComercial – CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

Usted es libre de: Compartir: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. Adaptar: remezclar, transformar y construir a partir del material bajo los siguientes términos: Atribución: Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. NoComercial: Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. CompartirIgual: Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution – NonCommercial – ShareAlike 4.0 International License.

You are free to: Share: copy and redistribute the material in any medium or format. Adapt: remix, transform, and build upon the material under the following terms: Attribution: You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use. NonCommercial: You may not use the material for commercial purposes. ShareAlike: If you remix, transform, or build upon the material, you must distribute your contributions under the same license as the original.

Proceso editorial certificado con normas ISO desde 2005

Dictaminación y edición registradas en el Sistema Editorial Electrónico PRED

Ilustración de portada: Retrato de Fernando Ulloa, Sandra Uribe, Lápiz de grafito sobre papel

Registro: LI-009-23

Recibido: Mayo de 2023

Publicado: Marzo de 2024

Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo [...] Es decir, buscar el sentido de lo que nos rodea.

José Ortega y Gasset, 1914

Me interesa la gente que se expone, que tiene ese impulso por estar en el borde entre la conservación y la autodestrucción, que logra estar ante el abismo y no tirarse.

Yael Weiss, 2022

INSTRUCCIONES DE LECTURA

Con la finalidad de facilitar el acceso, se proponen cuatro esquemas para la lectura de este libro:

- Una forma es siguiendo el tradicional esquema secuenciado, iniciando en la introducción y terminando en el capítulo nueve. Cabe aclarar que para los capítulos tres al ocho, si bien hubo una pauta de escritura, los niveles de “desnudez” y profundidad en los análisis hacen que cada capítulo sea heterogéneo, por lo que en el siguiente capítulo se encontrará con una experiencia distinta. Esta característica es la que hace valioso al libro, pero no está por demás mencionarla.
- Otra forma es leyendo a la inversa, comenzando por el final, para conocer los resultados de la experiencia en el capítulo nueve; después del ocho al tres tendrá los ejercicios personales realizados; en el capítulo dos obtendría el diseño del que partió la construcción de los capítulos personales, para al final conocer la teoría de Ulloa, en la que se basa el presente libro.
- La tercera opción está dirigida a personas con pocos recursos de tiempo para lectura, derivados de las exigencias de sus labores cotidianas o de estudio. Así podría seleccionar los capítulos que le resulten necesarios. En caso de requerir información de los conceptos de Ulloa y su forma de trabajo, deberá leer el capítulo uno. Si lo que requiere es conocer un tipo de proceso para llevar a cabo el propio análisis de la implicación, será de utilidad el segundo capítulo. Cuando lo que quiera ver sea un ejemplo que cómo llevar a cabo un propio análisis, entonces puede elegir por afin-

idad, gusto o azar entre el capítulo tres y el ocho (el resumen del contenido y las semblanzas de cada autor o autora se encuentran en la Introducción). Finalmente, si lo que necesita es conocer un concentrado de las experiencias de haber realizado un ejercicio de propio análisis, el capítulo nueve es de utilidad.

- La última opción es elegir al azar el capítulo a leer. En esta forma no podríamos advertir la totalidad de resultados de cada secuencia, pero sí se asegura que la autonomía de quien lee es respetada a cabalidad, incluida la de no terminar de leer (situación potencialmente válida en todos los esquemas de lectura).

Advertencia única:

En cuanto a los lectores y lectoras de los primeros borradores, la actividad resultó más disfrutable para los y las que lo hicieron sin una presión por el tiempo establecido para terminar, por lo que es altamente recomendable que su lectura se dé sin prisa, de ser posible en un lugar cómodo y acompañado de la bebida de su preferencia.

ÍNDICE

Prólogo	12
Introducción	21
CAPÍTULO 1. Los aportes teóricos de Fernando Ulloa	30
<i>Sergio Alberto López Molina</i>	
<i>Nancy Elizabeth Molina Rodríguez</i>	
<i>Myriam Rebeca Pérez Daniel</i>	
¿Quién es Fernando Ulloa?	30
Una propuesta para presentar la obra de Ulloa	36
El dispositivo de crueldad	41
Sitiados	46
El abordaje	50
El resultado	57
Conocimiento para nuestra actualidad	62
Bibliografía	64
CAPÍTULO 2. Resignificar desde la narración para construir el devenir	67
<i>Sergio Alberto López Molina</i>	
<i>Nancy Elizabeth Molina Rodríguez</i>	
<i>Myriam Rebeca Pérez Daniel</i>	
El origen	68
Dispositivo metodológico de la investigación	69
El pensar novelado de Ulloa	72
El proceso.	
El primer intercambio y encuentro para devoluciones	75
El curso de redacción	76
El segundo intercambio y encuentro para devoluciones	78
El curso de la obra de Ulloa	79
Taller de lectura	81
El encuentro con Lidia	82
El cierre	84
El recuento	85
Bibliografía	86

CAPÍTULO 3. Sobre huellas, recorridos, disposiciones y concurrencias en los enfoques institucionales y la investigación	87
<i>Víctor Martín Elgueta</i>	
Huellas de Fernando Ulloa en mi biografía. Experiencias	
de formación-investigación- intervención	88
Un hábito entre los hábitos	88
Profesor NO universitario	93
Ágrafas/os al exilio	103
Entre venir con Fernando Ulloa	112
Algunos trazos sobre la propia trayectoria de investigación	118
Especulación versus empírea	118
Reformas educativas	121
Educación, escuela y comunidad	127
Formación docente	130
Educar en las otras ciencias sociales	131
Investigador de apuntalamiento	134
Recapitulación	137
Disponer/se/nos, sujetar/se/nos, sostener/se/nos	139
Bibliografía	145
CAPÍTULO 4. Aserciones de analizar lo institucional y la propia implicación	147
<i>Mónica Balada</i>	
El enfoque autobiográfico	147
Personajes que influyeron en distintas etapas de desarrollo	147
Formas de hacer y producir conocimiento	148
La relación con lo institucional	149
Implicación con las líneas/temas de investigación	150
Estado del conocimiento	154
Leer a Ulloa en su contexto	160
Nuevas propuestas de indagación. Resultados/análisis finales/la otra mirada	164
Bibliografía	165
Fuentes consultadas	165
CAPÍTULO 5. Autoanálisis de la violencia de género, entre la crueldad y la ternura en las instituciones educativas	166
<i>Nancy Elizabeth Molina Rodríguez</i>	
Introducción	166
Biografía	167
Podía caber en una caja de zapatos	167
La escuela no me cuida, me cuidan mis amigas	168
Ser león buena onda	171
Investigación	173
Mujeres en cautiverio: el robo de información	176

Comercio sexual: de los riesgos de investigar ciertos temas	178
Hablemos de diversidad sexual: el chango trans	179
Mujeres de retos en la Universidad de Colima	181
Se nota que sí sabe de género, pero no sabe de migración	184
Hagamos parientes no hijos/as: Haraway	186
Línea del tiempo	189
Hacia el estudio de la encerrona trágica por violencia de género en la Universidad	192
Bibliografía	196
 CAPÍTULO 6. Tras las huellas del discurso: implicaciones personales en el estudio de la palabra	198
<i>Myriam Rebeca Pérez Daniel</i>	
Los orígenes de mi implicación	200
La impronta de mi implicación en mi práctica profesional, investigativa y docente	213
De la materialidad de lo dicho al cambio discursivo:	
los años de formación	214
De la generación de visibilidades a la contundencia de la propia voz: la inserción al campo	232
La constricción propia de lo escolar y lo disciplinario: los retos de la incidencia	243
Bosquejo de mi proyecto personal al respecto del campo	251
Bibliografía	257
 CAPÍTULO 7. Semillas para seguir sembrando, una resignificación personal y política	258
<i>María Fernanda Enríquez Valencia</i>	
Introducción	258
Lo que soy y lo que hago	259
Mi educación ¿derecho o privilegio?	261
La danza: de lo “personal” a lo colectivo	262
De la psicología clínica a la psicología social-comunitaria	265
Implicación: lo estudiado sobre ellos, era para ellas	266
Cuando aprendí a Sembrar Rebeldía	267
Investigaciones	270
El Machito de oficina	270
Mujeres que impulsan a otras mujeres	277
Método feminista en la construcción de la masculinidad	279
La crisis de los amores monógamos durante la pandemia	286
¿Nuevas masculinidades? Camuflar la masculinidad hegemónica	292
Reflexión sobre los procesos de investigación e inquietudes sembradas	293
Configuración de la encerrona de la masculinidad hegemónica	294

¿Qué hace que un sujeto desee abandonar la masculinidad instituida?	295
Los hombres que una vez fueron niños: repensar las infancias, crueldad vs. ternura	298
Sembrando, siempre sembrando	301
Bibliografía	300
CAPÍTULO 8. Autorretrato, encajando las piezas del rompecabezas	304
<i>Sergio Alberto López Molina</i>	
La construcción	304
Las malas compañías	306
Cuidadores primarios	306
Pre-historia	309
Las compus	310
La maestría	312
La llegada a la Universidad	313
El doctorado	315
Psicología	320
La plaza y la cuerpa	321
La implicación en los procesos en investigación desde el estado del conocimiento	322
Posando los tigres	322
La mutación hacia una subcultura del neoliberalismo académico	324
Sin embargo, se mueve	326
La relación con los estudios de género	328
A sangre fría	329
Trabajo con la cuerpa	331
Nostalgia institucional	333
La escritura/lectura fantasma	334
Principales ausencias en lo investigado	335
La implicación con el objeto-sujeto-institución	338
De la connivencia al contrapoder: las nuevas propuestas de indagación	340
Ulloa en la realidad universitaria	342
Sobre la utilidad del ejercicio realizado	346
Bibliografía	352
CAPÍTULO 9. Breve coda, en una sola voz	354
<i>Sergio Alberto López Molina</i>	
<i>Nancy Elizabeth Molina Rodríguez</i>	
<i>Myriam Rebeca Pérez Daniel</i>	

PRÓLOGO

Me es desafiante y grato haber sido invitada a hacer este prólogo. Conozco hace años a Sergio López Molina y a varios de los autores y me liga a ellos el compartir valores y proyectos profesionales, de investigación y de vida. Pertenecemos además a distintas generaciones, y eso significa para mí constatar que algunos de la generación que me siguen están empeñados en sostener una ruta –la de los enfoques institucionales– y usarlos en la búsqueda de condiciones para pensar y hacer por una vida socialmente más justa. Creo que la experiencia y los resultados que aquí se exponen son un aporte original y significativo a ese empeño, y trataré de fundamentar eso en el prólogo.

Este comienza someramente con una referencia a la construcción del libro, que en sí misma permite convertir su lectura en experiencia, sigue con un comentario mío acerca de Fernando Ulloa y su producción conceptual y clínico institucional, hace referencia luego a información sobre Sergio López Molina que parece relevante para comprender la iniciativa que dio este libro como producto. Luego se detiene algo más en algunas de las cuestiones con las que fundamento la valoración de la obra que mencioné al principio.

La obra

Se inicia con un capítulo de Sergio López en el que se expone una sistematización de la propuesta que despliega Ulloa en su libro *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Sigue en un segundo capítulo del mismo autor, con la exposición del diseño con el que trabajó este grupo durante un año y ocho meses en una particular manera de encontrarse con el autor que convirtieron en su motivo y foco de trabajo. Luego incorpora los capítulos tres a ocho (uno por cada uno de los seis integrantes del grupo), en los que

ellos exponen el proceso y los resultados de su trabajo personal. Hay un último, el nueve, en el que Sergio López retoma y expone, al modo de un relato coral, lo que todos han producido en una reunión extensa dedicada a compartir su percepción sobre el impacto que el trabajo de esos 20 meses ha tenido sobre ellos y que puede tener sobre otros. De un modo muy condensado, quiero decir aquí que en la lectura de esta obra, alguien interesado y disponible, va a poder tener un encuentro genuino con Fernando Ulloa.

Ulloa, su valor en Argentina

Ulloa, médico, psicoanalista, profesor universitario, trabajador clínico infatigable comprometido políticamente con su realidad histórica, hombre dispuesto hasta su última hora a responder a quien quería encontrar en él una escucha atenta y una presencia amiga, es un universitario importante en Argentina. Y lo es porque entre los cincuenta y los sesenta participa como un autor clave del grupo que fundó la corriente de la psicología institucional argentina.

En aquel tiempo desarrolló prácticas y conceptos que orientaron la iniciación y avance en el campo institucional de los que nos prendamos de la propuesta siendo estudiantes todavía. En ese período, estuvo ocupado en encontrar herramientas metodológicas para mostrar que las organizaciones eran mundos sociales complejos en los que el ser humano podía hallar la salud o el padecimiento y la enajenación: donde ocurrían fenómenos singulares que podían ser elucidados: en las que podían usarse herramientas de diagnóstico e intervención igualmente singulares que él proponía a experimentación y en las que emergía un campo propio para el trabajo de los psicólogos.

Luego, en su segunda etapa –que inicia después de su exilio y es la que toma este grupo para ensayar un dispositivo inspirado en su propuesta clínica–, se focaliza en el trabajo con las víctimas de la represión de Estado y sus familias, acompaña intensamente a los organismos de derechos humanos y las Asociaciones de Madres de Plaza de Mayo y Abuelas en la búsqueda de sus hijos e hijas desaparecidos y en la recuperación de sus nietos apropiados; colabora con la Universidad de las Madres, y desarrolla en profundidad la intervención en ámbitos afectados por las consecuencias de los

dispositivos de crueldad que él define como dispositivos socioculturales, y diferencia de las pulsiones agresivas asociadas a los instintos de vida y muerte. En este campo de problemática social, se convierte en figura clave y en referente ineludible.

Tuvo Ulloa una condición poco frecuente: pudo mirar y escuchar habiendo suspendido sus marcos instituidos, con una disposición genuina y abierta, seguramente fruto de un profundo conocimiento de sí y un sincero amor por la vida. Le fue posible encontrar fenómenos que otros no habían visto o habían visto de otro modo y encontró nombres nuevos para referirse a ellos. Esos nombres se convirtieron en conceptos y en herramientas que podían ser usadas por otros para descubrir y comprender. Su producción tiene el valor inapreciable que pueden alcanzar los dispositivos analizadores y abrir entonces al deseo instituyente.

A lo largo de esta extensa trayectoria, Fernando Ulloa formó muchos discípulos de modo personal y también a través del impacto que producen las lecturas sobre su práctica y sus conceptos acerca de los fenómenos que focaliza y describe magistralmente. Luego de su muerte, fueron varias las obras colectivas que se escribieron para resaltar sus aportes. En general, los autores son profesionales que trabajaron con él, vieron de cerca sus desarrollos o fueron participantes de sus dispositivos clínicos en múltiples instituciones del campo de la salud y la educación.

Quiero decir que este grupo, alejado en el tiempo y el espacio de él, ha podido comprender profundamente su intención y pensamiento, y ha podido convertir esa comprensión tanto en el acompañamiento a sus propios análisis como en la creación de un desarrollo metodológico original que abre un camino de exploración de destino promisorio.

Sobre Sergio López

El interés de Sergio López Molina por el autor Fernando Ulloa tiene origen e historia. Surge en tiempos en que, por su doctorado, hace una estadía en el Programa de investigaciones “Instituciones educativas” del IICE-UBA, que incluye como parte de su plan una estadía breve en el área de grado, posgrado e investigación en análisis institucional de la UNCuyo, Facultad de Ciencias Políticas.

Es en ese tiempo en que se encuentra con la lectura del autor y, sin duda, es impactado por él, del modo en que se hace evidente en los caminos que encuentra para avanzar en su vínculo de conocimiento con Ulloa, acerca de su producción conceptual y metodológica. Ese interés lo llevó a armar un proyecto de investigación que iba a venir a realizar en Argentina, para relevar el modo en que las propuestas del autor eran usadas por los investigadores del Programa Instituciones Educativas del IICE y los investigadores del Centro “Fernando Ulloa de Mendoza”, con los que había trabajado en aquella estadía doctoral. El proyecto no pudo concretarse por turbulencias institucionales y es retomado, con otra envergadura (mayor) en la producción de este grupo y sus resultados.

El vínculo que hace alguien con los escritos de colegas que se le presentan como “autores” puede ser intenso y profundo. La experiencia de una lectura puede abrir procesos de reflexión sobre sí y la propia práctica y convertirse en el origen del encuentro de bifurcaciones de ruta de alta significación. Es uno de los acontecimientos que puede uno tener la fortuna de experimentar cuando se mantiene en apertura de formación (sea cual sea su edad y trayectoria).

Viendo esta producción me animo a decir no sólo que es el caso del vínculo que ha hecho Sergio López con Fernando Ulloa, sino también que se trata de un vínculo tan fuerte que ha logrado convocar a su cuerpo académico y colegas de lejos a la aventura que transitaron estos 20 meses. Seguramente Ulloa podrá ser un compañero de ruta de Sergio, Nancy y Rebeca con resultados imprevisibles.

Cuestiones destacables en la obra

No hago aquí un análisis minucioso de los capítulos que conforman la obra. El descubrimiento paulatino de la diversidad y la profundidad que cada autor plasma en su producción, es parte del placer de descubrimiento que da su lectura. Voy simplemente a justificar mis apreciaciones iniciales sobre el valor del libro, mencionando un par de condiciones complejas que me parecen de importancia clave.

La primera

Es brillante la exposición de la propuesta conceptual del autor en análisis y lo es, por un lado, porque Sergio López halla una forma de exposición analítica que evidencia con claridad y precisión sus aspectos centrales y puede objetivarlos en instrumentos que ayudan a intensificar su potencial analizador.

La obra de base que escribe Ulloa *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica* no es de fácil ni ordenada lectura, por lo que este logro debe ser destacado. El libro de Ulloa rompe con todos los cánones de las escrituras académicas y toma la forma de un diario de vida, en el que el sujeto ha dado espacio a la asociación de recuerdos, que resulta de un trabajo genuino con la propia memoria en una amplia libertad creativa. Permite a su lector, con gran generosidad, una verdadera conexión con su vida y circunstancias y con los modos en que las significa. Lo obliga a una verdadera “pesca” en aguas profundas de los conceptos que despliega como resultado de esa vida.

Para mí es evidente que Sergio López ha hecho esa conexión y “logrado buena pesca”, pero, además, ha tenido él mismo la generosidad de querer facilitar esa experiencia a otros y ha hecho un proceso de análisis y de toma de decisiones sobre los modos de presentar el modelo conceptual que está en la columna vertebral teórica del autor.

Pudo entonces encarar el desafío de convertir esa columna vertebral en una herramienta de objetivación, aumentando en la producción del autor su poder para comunicar e invitar a profundizar la lectura de sus trabajos. Los cuadros y gráficos que incorpora sirven como lentes para mirar desde las perspectivas institucionales del Fernando Ulloa de la segunda etapa, diferentes realidades, materiales analíticos y acontecimientos. Este empeño así logrado tiene que ver seguramente con la fuerza de la convocatoria a sus colegas y el modo en que coordina el paulatino ajuste del dispositivo de trabajo usado en los 20 meses de investigación.

Todo esto está a la lectura de los capítulos uno y dos, y se completa en su capítulo siete de producción personal. Pero, además, el avance en el trabajo con los capítulos tres al ocho, permite estimar que la brillantez alcanzada por la exposición teórico-operativa de Sergio se intensifica por el hecho de que cada trabajo personal

toma, según lo decida su autor, aspectos presentados por Ulloa y hace desarrollos sobre sus conceptualizaciones que amplían o profundizan según los casos presentados en los dos primeros capítulos.

Sólo para citar algunos de estos aportes entre otros de los que hacen los integrantes del grupo: Martín Elgueta se explaya en la presentación de las conceptualizaciones sobre los organismos institucionales y las herramientas diagnósticas del Ulloa de la primera etapa. Mónica Balada incluye gráficos temporales que reconstruyen la línea de tiempo de la vida de Ulloa y la sucesión de los gobiernos que orientan a entender sus circunstancias. Nancy Molina Rodríguez y Myriam Rebeca Pérez Daniel despliegan, con un cuidadoso rigor, los conceptos sobre los dispositivos de crueldad, su operación y consecuencias mostrando cómo pueden usarse esas herramientas de la segunda etapa del autor en la resignificación de sus diferentes campos de investigación. Son dos investigadoras con muy vasta experiencia en campos mortificados por padecimientos sociales complejos: migración, discriminación étnica, de género y edad, persecuciones políticas, maltrato a adolescentes y niños, a personas en situación de encierro, a los varones frente a la exigencia de crear nuevas masculinidades, de modo que el lector de este libro encontrará en los análisis revisitados de sus materiales de investigación un Ulloa vivo en el acercamiento a las consecuencias de la crueldad.

Nancy Molina Rodríguez profundiza en el análisis de las condiciones y situación de la encerrona trágica y el *ser sitiado* en el vínculo con su campo y objetos de investigación. Rebeca Pérez muestra de un modo privilegiado el resultado de las herramientas del autor para un propio análisis que lleva a elucidar el significado de la escritura y el descubrimiento del propio papel que puede desempeñar el profesional en los dispositivos de crueldad. Por su parte, Fernanda Enríquez incluye en su desarrollo y lo despliega en el material que ofrece, el problema del *Saber canalla* y la lucha del sujeto entre sus concepciones instituidas y el conocimiento que las puede poner en cuestión para significar sus circunstancias. Sergio López ofrece en relación con los hallazgos de su investigación doctoral, lo que aporta mirar la vida universitaria y localizar en ella la instalación de dispositivos de crueldad. Todos ellos, además, dan noticias de autores y teorías que forman parte de sus marcos de referencia habitual.

En cuanto al diseño metodológico usado, ha sido especialmente feliz el hecho de haber acordado centrar las producciones personales en el propio análisis de su vida y producción académica, e incluir en ella el análisis de las circunstancias y los acontecimientos biográficos que encuentran relacionados con sus intereses de investigación, con el carácter de cada una de sus investigaciones, con su ser como investigadores que resultan de ese trayecto y con los caminos que se abren posibles después de tal análisis.

La libertad acordada para usar las pautas de ordenamiento a la manera en que cada uno le hallara sentido, da a las producciones personales variación y especial interés. Particularmente, la exposición biográfica de las trayectorias de investigación permite, asimismo, tener acceso al detalle sobre problemas, proyectos y vicisitudes en un número grande de investigaciones terminadas, cuestión poco habitual en nuestra literatura científica que mayormente omite considerar al investigador y sus vicisitudes y se centra en desarrollos teóricos y resultados.

Además, por su propósito de seguir el dispositivo que propone Ulloa para encontrar el propio estilo, el propio marco conceptual que subtiende su producción y decidir el camino que se desea seguir, estos capítulos tres a ocho resultan un material que agrega a la presentación de la teoría del autor la claridad que sólo da el contacto próximo con un campo empírico, contacto que nos permite acceder a la complejidad y vitalidad de los procesos de conocimiento, sus vericuetos y sus secretos habitualmente no disponibles. De este modo, esos capítulos –aunque por supuesto con diferente despliegue y profundidad– no sólo ayudan para aclarar los conceptos y validar los fenómenos, sino para mostrar seis modos de uso de las herramientas clínicas que propone Ulloa.

Segundo

El dispositivo que diseñan y ajustan en este grupo se organiza en respuesta al desafío de encarar un *propio análisis* en términos del autor. Se trata de la primera de las herramientas clínicas que él incluye, dentro de la tarea que pretenda encarar una intervención con posibilidades de ayudar a sujetos, grupos y organizaciones que padecen las consecuencias de dispositivos de crueldad.

Pero ellos hacen más que responder a este desafío con gran dignidad. Deciden que van a encarar esas tareas de propio análisis a través de escritos personales que todos van a leer y se van a reunir para comentar. Originan así un espacio de escucha y buen trato –siempre en términos del autor– que les permite usar su revisión de vida para recuperar la visión de lo que son y desean ser, de lo que están buscando con sus investigaciones y de la ruta por la que quieren continuar.

Quiero hacer énfasis en que esto, hecho así, es un desarrollo a partir de la propuesta del autor que innova sobre ella y parece prometer un potencial de desalienación muy notorio. Como diría Ulloa, amplía las posibilidades de recuperar las características perdidas por acción de la crueldad: el deseo de hacer, la posibilidad de convertir la queja en protesta, la audacia, la capacidad de obrar colectivo.

El capítulo nueve muestra la consideración de estos autores por el modo en que el trabajo conjunto ha operado en ellos, para una toma en conciencia de lo que son y del camino que desean seguir. También expone sus apreciaciones sobre el potencial de intervención que un diseño así puede tener en sus campos de trabajo y sobre el camino de experimentación que esto requiere y se abriría ante ellos si decidieran intentarlo.

Realmente creo que para hacer esto han tenido que invertir confianza, audacia y un deseo genuino de avanzar en un camino colectivo con los otros. Publicar el material en este libro, requiere además de mucha valentía y mucha generosidad. Es necesario haberse *desinstitucionalizado*, en términos de Ulloa, lo suficiente para ponerse en juego, romper los cánones académicos que oprimen las formas de investigación social y la producción de escritura científica y dejar primar el deseo de hacer comunidad con los otros y la generosidad para asumir el riesgo que ello implica cuando el material investigado es uno mismo.

Por último, quiero agregar, es muy probable que este libro será de lectura importante para muchos y para los propios integrantes del grupo. Volver a la lectura puede permitirles advertir su avance singular en ese particular proceso de desinstitucionalización, que es condición para reaccionar ante la violencia de la bu-

rocratización. Supongo que es mucho el trabajo que pueden hacer sobre estos materiales que han producido, pero considero que han puesto en sus trayectorias un hito al que volver una y otra vez en tiempos de dudas, crisis y decisiones.

A todos los demás lectores nos da un acceso privilegiado a la propuesta de Fernando Ulloa, a través de un dispositivo de análisis conceptual y de materiales personales que son una evidencia vívida de lo que ha observado y trabajado él con tanta maestría. Para darnos esto, los autores tuvieron que tener decisión y deseo de jugar las cartas de la vida, siguiendo con Ulloa, una ética tan franca de ternura para sí, como dice Sergio López en su escrito personal, y para los otros. Creo que los colegas que puedan comprender el valor de todo esto, lo agradecerán.

Agradezco la oportunidad de haber accedido a este material y a la calidad y calidez de los que lo han entregado.

Lidia M. Fernández
Buenos Aires, Argentina
Septiembre 2023

INTRODUCCIÓN

O nos ocupamos de la crueldad –incluida la propia–, o toleramos que la crueldad se ocupe de nosotros.

Fernando Ulloa, 2005

Cuando hacemos investigación trazamos un conjunto de objetivos; en la mayoría de las investigaciones se cumple con lo proyectado, pero sólo en un mínimo porcentaje de investigaciones los resultados nos sorprenden al superar las expectativas generadas en el proyecto inicial. En este caso, se presenta aquí una que se encuentra en ese reducido grupo en las que el resultado es mejor de lo esperado. Lo anterior, determinado no solamente por el producto final, sino también por un proceso de construcción muy cuidado, en un trayecto que contó con acompañamientos y realimentaciones puntuales.

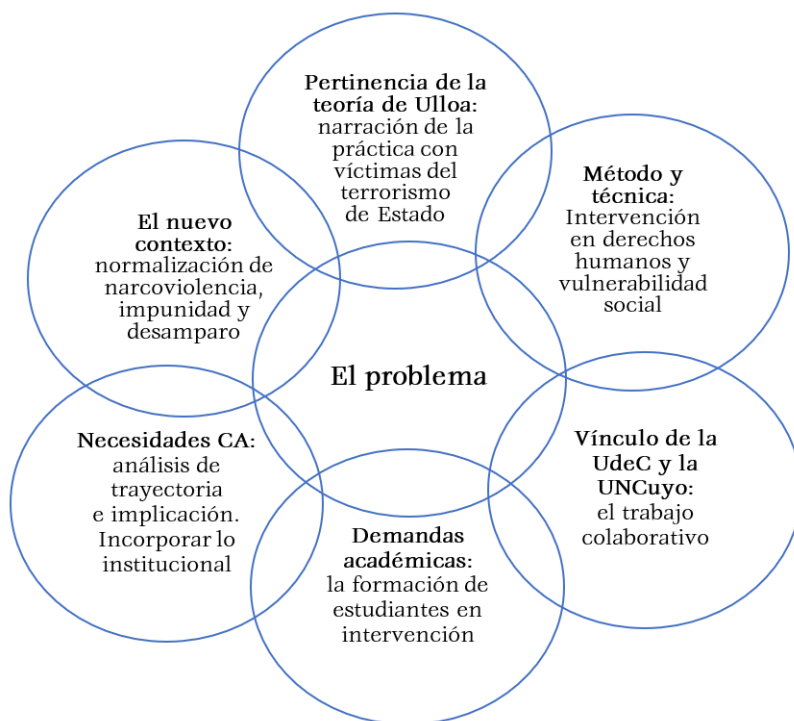
En la génesis del proyecto, una de las primeras búsquedas del equipo de investigación fue la de generar nuevas líneas de indagación por las cuales continuar realizando investigaciones tanto individuales como colectivas. Para lograrlo, se realizaron tres procesos de análisis y reflexión que se anudan entre sí:

- El primero, que tiene que ver con nuestra trayectoria, la personal y la académica, para conocer los distintos avatares por los que hemos transitado en el camino que nos llevó hacia la investigación. Reconocer los puntos de inflexión, profundizando en las causas y motivos personales que determinaron que se dieran los procesos en esa forma, de cómo fuimos transitando hasta llegar a la actualidad, pues tal y como lo afirma Ortega y Gasset: “Yo soy yo y mi circunstancia”.

- El segundo análisis fue indagar en las investigaciones realizadas a lo largo de nuestra trayectoria para determinar la implicación con nuestros objetos/sujetos de estudio, en el entendido de que los temas que estudiamos no nos son ajenos. También de nuestra relación con la institución o instituciones de las que formamos parte y a las que estamos sujetos.
- Un tercer ejercicio fue utilizar los conceptos teóricos de Ulloa como contraste para proponer futuras investigaciones. Por lo que, a la par de los análisis antes mencionados, se trabajó en profundizar en la lectura de la obra de Ulloa y en darle un acomodo adecuado para los fines del proyecto.

La pertinencia de retomar la obra de Ulloa se justifica desde distintas aristas, todas igual de importantes: la primera, su trabajo de escritura que, mediante el análisis de la experiencia en campo, permite la resignificación de lo hecho proponiendo nuevas rutas de indagación. La segunda es su método de trabajo clínico con colectivos y víctimas del terrorismo de Estado en Argentina, aportes que resultan de actualidad para el contexto de narcoviolencia en México. La tercera, es la necesidad de incorporar autores y autoras de Latinoamérica con una perspectiva crítica que abone a la intervención psicosocial, lo que nos permite dar a conocer a nuevas generaciones la experiencia de Ulloa sobre el trabajo de intervención colectiva, a manera de invitación, para que retomen sus postulados. Finalmente, la de continuar con este puente entre la Universidad de Colima (UdeC) y la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), el vínculo con su Centro Ulloa, la colaboración para futuras investigaciones entre ambos nodos. Este conjunto de inquietudes y lagunas se anudan en un problema de investigación (figura 1).

Figura 1. El problema que anuda



Fuente: Elaboración propia (2023)

Considerando este punto de partida se conformó el objetivo general de la investigación, que consiste en resignificar la investigación psicosocial desde los aportes de Fernando Ulloa. Para lograrlo, se propusieron los siguientes objetivos específicos:

1. Generar la biografía personal (el enfoque autobiográfico).
2. Rearmar un estado del conocimiento con la trayectoria personal en investigación (estado del conocimiento, del arte o de la cuestión).
3. Conformar un apartado teórico con los principales conceptos en la obra de Ulloa.
4. Proponer nuevas líneas de investigación considerando la perspectiva teórico-metodológica de Ulloa (nuevas propuestas de indagación).

En alcance a los objetivos propuestos, en el capítulo uno se presentan los conceptos teórico-metodológicos utilizados por Ulloa. Se dio tratamiento a la información para facilitar el acceso y comprensión para quienes comienzan su inmersión en el universo Ulloa. En este sentido, se despliegan de manera priorizada: en primera instancia se muestra cómo se origina e instaura el dispositivo de crueldad en las instituciones y la configuración de los sujetos que fungen como agentes de crueldad. En el siguiente nivel se especifica cómo se decanta la crueldad hacia los sujetos de jerarquías intermedias y bajas, permeando una cultura de la mortificación y provocando síntomas de resignación ante el padecimiento de la represión. En la tercera sección se despliega la forma de realizar un abordaje gradual que va esclareciendo desde la propia solicitud de ayuda hasta los límites propuestos, permitiendo así lograr el encuadre de la intervención, basado en el respeto de los derechos humanos. Finalmente, en el último apartado se describen los efectos positivos de la intervención en la que se presenta la némesis de la cultura de la mortificación, que es la cultura de la salud mental, en la que la pasión remite al pensamiento crítico y la recuperación del coraje para generar nuevos movimientos.

En el capítulo dos se muestra el ejercicio metodológico a través del proceso cronológico del dispositivo con el que se gestionó la entrega de avances e intercambios de información. Aquí se explica la estructura propuesta para la entrega del capítulo individual de cada integrante: 1) el enfoque autobiográfico, 2) el estado del conocimiento, 3) las nuevas propuestas de indagación. En un apartado particular se desarrolla el concepto de *pensar novelado* de Ulloa, en similitud al ejercicio de reflexión ejecutado en esta investigación. Posteriormente se enfatiza en los pasos que integraron la totalidad del proyecto, en un orden en el que se puede seguir lo hecho, y cómo de a poco el proyecto se fue consolidando conforme se ganaba en certezas, a partir del intercambio de textos, cursos y retroalimentaciones con énfasis en la resonancia del otro hacia el propio texto.

Del capítulo tres al ocho se desarrollan los escritos individuales de cada participante, siguiendo la pauta mencionada en el capítulo dos (enfoque autobiográfico, estado del conocimiento, las

nuevas propuestas de indagación). Estos apartados son únicos y altamente heterogéneos, la extensión de los textos dependió de lo que cada autor y autora quiso desnudar en cada apartado y, también, de los niveles de profundidad en la descripción y reflexión; en este sentido, tampoco se declaró la exigencia de cumplir con el acomodo propuesto. De la misma manera, las interacciones y aproximaciones con respecto al uso y abordaje de la teoría de Ulloa también muestran diferencias dependiendo de los análisis propios de las y los autores. En suma, se consolidan tantas diferencias en cada texto como personas escribiendo sobre sí mismas. Para el acomodo de los capítulos personales abren los dos textos de autores argentinos como anfitriones de la teoría de Ulloa, posteriormente se presentan las autorías mexicanas huéspedes.

En el capítulo tres, Víctor Martín Elgueta presenta en el primer apartado su *entre venir* como investigador a partir de reconstruir su vínculo con los aportes de Fernando Ulloa. Al estilo de *novela clínica* ensaya en el acto de escribir la práctica y el trabajo como analista institucional, sin borrar el rastro de la biografía personal. En el segundo apartado reconstruye su trayectoria de investigación, teniendo como referencia las producciones e investigaciones que ha podido cultivar en su práctica siempre colectiva, para comprender el *entre venir* de los fenómenos sociales. Finalmente, organiza las producciones de investigación reconstruyendo seis modos en que la investigación aparece como práctica académica en su trayectoria.

Martín es profesor titular de práctica e investigación educativa en las carreras de posgrado Especialización en análisis institucional en las prácticas sociales y en la Maestría en análisis institucional. Es integrante fundador del Centro de Estudios en los Enfoques Institucionales “Fernando Ulloa” y también tuvo a su cargo la dirección. Todos los anteriores impartidos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). En su experiencia convergen dos líneas del análisis institucional; por un lado, la didáctica analítica que piensa la forma de intervención en la formación docente y, por otro lado, la relación de la escuela con la comunidad en contextos sociales críticos. En posgrado se encarga de los trabajos en terreno, la for-

mación en los dispositivos de intervención, analizando también la relación entre intervenir, formar e investigar.

Para el capítulo cuatro, Mónica Balada despliega su autobiografía autorizada, en la que enuncia su origen y trayectoria académica con los personajes que quedaron marcados como referentes. En la segunda sección describe cómo sus haceres de enseñanza, formación, intervención e investigación propiciaron una lectura de la realidad a partir de las crisis, las improntas individualistas y desinstitucionalizaciones acentuadas. En un tercer momento muestra el parteaguas que representó el acceso a la cátedra de Instituciones educativas del ciclo de profesorado, que más tarde gestaría el Centro de estudios “Fernando Ulloa” en la Facultad de Ciencias Políticas. En el cuarto apartado, despliega el análisis de su implicación con los enfoques institucionales y el acompañamiento del sujeto en formación de posgrado. Y finalmente, presenta la influencia que tienen los conceptos de Ulloa en su experiencia profesional y nuevas propuestas de indagación.

Mónica es psicopedagoga de formación, docente y clínica. Se inició profesionalmente a los 25 años en San Rafael, en el “consultorio con niños y estudiantes adultos”, posteriormente trabajó en la formación de maestros primarios durante 32 años. Actualmente está jubilada como docente provincial. Desde 2003, integró equipo docente de la cátedra de instituciones educativas del ciclo de profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Es titular efectiva de la cátedra de enseñanza y aprendizaje, y orientadora del espacio curricular de acompañamiento psicopedagógico de la especialización en análisis institucional en las prácticas sociales. Actualmente es directora del Centro de Estudios en los Enfoques Institucionales “Fernando Ulloa”. Su vinculación con la obra de Ulloa sostiene su esperanza de pensar la política de las instituciones desde el psicoanálisis.

Nancy Molina, en el capítulo cinco, analiza su trayectoria personal y académica para determinar su implicación con la violencia de género y racial en instituciones escolares. El primer apartado contiene pasajes desde su nacimiento hasta el ingreso a la preparatoria, con anécdotas de su paso por las instituciones escolares preescolar, primaria y preparatoria, que se relacionan con

la violencia vivida. En el segundo apartado, relata los diferentes temas de investigación que ha trabajado hasta el día de hoy, acompañado de un esquema que visualiza los temas tratados. Por último, se presentan las futuras líneas de generación y aplicación del conocimiento que derivaron de esta reflexión teórica y experiencial.

Nancy es profesora de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima, donde imparte clases a nivel licenciatura de introducción a la perspectiva de género, sexualidad y género, procesos de violencia y discriminación; y en nivel maestría de derechos humanos y género, y procesos de agencia y ciudadanía. Actualmente es directora de la Facultad de Psicología, es integrante del comité de ética para atención a la violencia y es parte del comité editorial de la institución. Realiza intervención psicosocial desde la modalidad grupal, a partir de la convicción del poder que tiene el grupo para generar cambios, crítica y propuestas a través del diálogo de palabras y de cuerpos en debate, con las estructuras sociales y políticas desde la teoría feminista a través de talleres o cursos.

En el capítulo seis, Rebeca Pérez desarrolla el trabajo de autoanálisis en búsqueda del estilo personal, de lo que se hace y cómo se hace, a partir de encontrar los rastros del porqué lo hacemos así. Lo anterior, tomando como base la propuesta de desinstitucionalización de Ulloa. En la primera sección presenta su autoanálisis personal, en el que rescata los orígenes de su implicación, desde su historia personal, en su labor académica. En la segunda sección evidencia el eje que articula su bagaje teórico, metodológico y técnico que ha sustentado su actuar y, con ello, visibiliza la postura que asume frente al campo y a lo instituido. Finalmente, y como conclusión, presenta la mirada en retrospectiva acerca de su proyecto personal que aspiraría institucionalizar en la nueva materialidad del campo.

Rebeca es profesora investigadora de la Universidad de Colima. En su incorporación trabajó con temas de investigación educativa y actualmente es integrante del cuerpo académico Género y prácticas culturales. Es profesora en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado; su especialidad son las materias de metodologías de investigación con enfoque cualitativo, y la evaluación

psicológica en el campo educativo. Ha sido profesora en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y en la Universidad Autónoma de Chiapas, localizada en uno de los tres estados con mayor índice de pobreza en México. Su inserción en el campo ha tenido una triple acción: investigación, docencia y psicología educativa. La investigación realizada se enfoca en el diseño de materiales educativos.

En el capítulo siete, Fernanda Enríquez describe cómo transitó sus primeros años, y cómo acompañada de su abuelo desarrolló su gusto por la lectura en respuesta a su necesidad de ausentarse de la realidad. En ese mismo trayecto cuenta cómo inició en el ballet, hasta llegar a la danza de ritmos urbanos por las libertades que esta otorga. El último hilo que se hilvana es el de su educación, desde sus inicios, en los que aprendió a declamar antes que leer, hasta su participación en investigaciones durante y posterior a sus estudios de licenciatura. A lo largo de su texto anuda los hilos de arte, educación e investigación en su activismo feminista, dando paso a ese “releer con otros ojos”, para dar lugar a la resignificación de su trayectoria personal y política.

Fernanda es licenciada en psicología, egresó en 2020 de la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima. Actualmente es facilitadora en una asociación llamada Prosociedad en el programa Role-Patio incluyente, que trabaja con grupos de hombres y mujeres infractores como una medida psicoeducativa-no punitiva de la justicia cívica en Colima. Es codirectora del proyecto *Out of the box* e imparte clases de baile a adolescentes y mujeres adultas, niños y niñas. Es coreógrafa y bailarina. Participa en un colectivo nacional Humanos que busca la investigación y la exploración a través del estilo *Walking* y de las danzas contemporáneas. Colabora con el cuerpo académico Género y prácticas culturales.

Para el capítulo ocho, Sergio López despliega en la primera parte *las malas compañías*, su autobiografía y trayectoria personal vinculada con las etapas académicas, en donde incluye personajes que influyeron en su desarrollo. En la segunda sección, *Estado del conocimiento*: la implicación y los procesos en investigación, presenta la recopilación de investigaciones que ha realizado, en la que cierra el apartado anudando con las presencias y ausencias detec-

tadas, concluyendo con su implicación con la institución. Finalmente, en *De la connivencia al contrapoder*: las nuevas propuestas de indagación, las dos primeras secciones son contrastadas con la teoría de Ulloa para obtener esa otra mirada en busca de nuevos abordajes en investigación.

Es profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima. Imparte las materias de seminario de tesis, en licenciatura, y seminario de integración, en maestría. Sus temas de investigación se desarrollan en tres líneas, la primera, relacionada con sujetos e instituciones de educación superior; la segunda, en relación con la línea que cultiva el CA Género y prácticas culturales; y, finalmente, una línea libre con temas diversos, sin continuidad. En la gestión está asignado a la Secretaría Técnica de la Universidad.

Por último, el capítulo nueve es una breve coda a una sola voz. En ella se presentan las reflexiones finales con respecto al ejercicio propuesto en el dispositivo que sostiene la totalidad de la investigación. Las opiniones son resultado de un intercambio final, posterior a la lectura total del documento. Estos testimonios fueron transcritos y se les dio un tratamiento con miras a generar una narración de hechos, en la que se integran los procesos de reflexión detonados por el ejercicio individual y colectivo.

CAPÍTULO 1

LOS APORTES TEÓRICOS DE FERNANDO ULLOA

Sergio Alberto López Molina
Nancy Elizabeth Molina Rodríguez
Myriam Rebeca Pérez Daniel

Conocí a Ulloa, quien me enseñó a entender las dimensiones del dolor y me brindó las herramientas conceptuales para resignificar el sufrimiento humano desde la dignidad en la historia personal y en lo social... “Y vos, ¿cuándo te subiste a este tren?”, nos preguntaba...

Martínez, 2005

¿Quién es Fernando Ulloa?

Fernando Octavio Ulloa nació en Pigüé, provincia de Buenos Aires, el 1 de marzo de 1924. Se graduó de médico en la Universidad de Buenos Aires (UBA) en 1950. Fue discípulo de Enrique Pichon-Rivière, de quien aprendió el valor de prestar atención a los colectivos sociales. En 1956, con la creación de la carrera de psicología en Rosario, tuvo lugar la llamada “Experiencia Rosario” en la que se experimentaba con la práctica de grupos operativos desde un fundamento psicoanalítico. En la citada experiencia participaron Pichon-Rivière, José Bleger, Joel Sacks, David Liberman y el propio Ulloa, lo que le permitió desarrollar las articulaciones, relaciones y diferencias entre el dispositivo psicoanalítico clásico terapéutico y el de trabajo con grupos operativos.

Debimos trabajar con unos treinta grupos que integraban alrededor de mil estudiantes y profesores universitarios (algunos responsables de la conducción de sus facultades) junto a obreros del puerto, empleados de comercio, boxeadores, amas de casa, alguna prostituta, graduados o próximos graduarse, etc., agrupados según iban llegando a la inscripción (Ulloa, 1995, p. 63).

Un ejemplo de su labor en aula, montando este dispositivo con ayudantes en la carrera de psicología (Moreau, 2005) es el siguiente:

A principios de 1960 en un seminario sobre grupos operativos en la Universidad de Buenos Aires se anotaron 80 personas, en determinados momentos de la reunión, nos quedábamos en silencio, pensando en algo que había sido particularmente interesante. En una situación así, entra Risieri Frondizi, rector de la universidad, nos ve todos callados: “¿Qué están haciendo profesor?”, “Estamos pensando” le contesto. Al irse, irónicamente dice: “¿En la universidad?” (Lipcovich, 2010b, p. 26).

El diseño de funcionamiento de estos grupos operativos se organizaba en cuatro momentos. Uno primero en el cual el participante abandona su actividad individual en el extra-grupo para pasar al proyecto común, momento particularmente productivo para advertir el reflejo de lo social en el grupo. En el segundo es el trabajo operativo después de una clase teórica, en la que se procura reconstruir con los aportes de cada uno el objeto conceptual que fue presentado, dando paso a la construcción de nuevo conocimiento. En el tercer momento, esencialmente crítico y respetuoso de las subjetividades singulares, se trabaja la articulación personal de cada uno de los miembros, una sumatoria de la heterogeneidad, respetando las diferencias y los estilos de cada uno. Finalmente, en un cuarto periodo se evalúa para garantizar la calidad de la producción y evidenciar bien común del aporte; además, representa un ejercicio éticamente importante cuando se hace de las posiciones singulares una construcción colectiva (Ulloa, 1995).

En 1966, inicia una oscuridad prolongada por muchos años. La sombra de lo siniestro, ahora como terrorismo de Estado, interrumpió con algo más que bastonazos esa producción universitaria tan entramada socialmente. Una producción que no nos alcanzó para advertir el peligro y –mucho menos–, oponer resistencia.

Posteriormente, desarrolló una modalidad especial de grupo operativo al que llamó “grupo de reflexión”. Se trata de un grupo que funciona en condiciones reflexivas al procurar favorecer la concien-

tización de sus integrantes, profundizando en el examen y confrontación de los problemas que deben enfrentar quienes integran el grupo, transformando los obstáculos teóricos y prácticos en descubrimientos y en técnicas. Con ello se obtiene una perspectiva más amplia en relación al momento histórico y a los sistemas sociales, políticos, económicos, culturales que posibilitan y limitan el desempeño de las tareas que se proponen. Es decir: se trata de analizar no sólo el texto de la experiencia, sino también su contexto (1977).

En el avance en las intervenciones institucionales, en el campo hospitalario comenzaba por dar conferencias o seminarios breves, lo que luego se transformaba en el análisis de la situación institucional bajo la contraseña de supervisiones clínicas. La intención apuntaba a formar comunidad clínica a partir de la conceptualización de las prácticas cotidianas; en ella, los participantes más que quejarse levantan su protesta enojada y dolorida. Ulloa consideraba que con las comunidades clínicas había mayor libertad respecto a lo que permitían los modos disciplinados de los grupos operativos (Ulloa, 1995).

Esas asambleas clínicas me permitieron asegurar que quien escucha en silencio, a la par que se escucha a sí mismo, en algún momento se reunirá con las palabras pertinentes para decir sobre lo que ahí está aconteciendo, a partir de una concentrada atención acerca de lo que a sí mismo le acontece. Esto aporta a aquello de “comenzar por casa” (Ulloa, 2012, p. 90).

Procuraba en tres ejes: el primero, la capacitación de quienes integran la comunidad como una manera de ver, leer y procesar un campo definido como clínico. Una conducción clínica que sostiene una producción crítica comunitaria, alejada de la medicina, de la patología e incluso de la patología médica. El segundo eje se propone asegurar la lectura e interpretación pertinentes desde el punto de vista psicoanalítico; una narración como alternativa de interpretación, conceptualizando el propio análisis como algo inherente a un acontecer en la intimidad de cada sujeto contextualizado comunitariamente. En el tercer eje, lo institucional, pretende examinar los conflictos manifiestos desde los orígenes

de la historia institucional con la idea de ensayar desde ahí las mejores soluciones (Ulloa, 1995).

Me preocupaba comprobar con qué frecuencia esas intervenciones se deshilachaban en el camino, sin arribar a un punto más o menos definido. Esto aparecía en relación con los grados de permeabilidad o impermeabilidad que la institución ofrecía a la operación clínica propuesta; era obvio que de ese coeficiente dependía fundamentalmente esta vía muerta en la que con frecuencia terminaban las intervenciones (Ulloa, 1995, p. 88).

Con la finalidad de impedir que la intervención se vaya deshilachando sin el auxilio de un indicador nítido para decidir continuar o interrumpirla, para las intervenciones institucionales, trabajó con el *acompañamiento corresponsable*. Con este se propone a la institución que elija por sí misma un grupo de corresponsables de investigación, quienes además de facilitar y legalizar aspectos prácticos de la operación, tienden a constituirse en depositarios de la información de todo el proceso, a través del intercambio con el equipo interviniente. Este grupo es intermediario con toda la institución, y desde este punto de vista pueden constituir un importante factor de cambio (Ulloa, 1995).

Un referente importante de Ulloa es el aporte realizado en el escrito para solicitar la titularidad en la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) en el que destaca la aplicación de conocimiento psicoanalítico basado en experiencias, para provocar cambios en las instituciones. En el documento, se enfatizan las diferencias del encuadre de un tratamiento institucional respecto a un paciente tradicional, planteando como problema inicial el uso del término *instituciones* y la ubicación de lo institucional como objeto de estudio psicoanalítico. Otra contribución es en la que se afirma que la fractura institucional es una caja de resonancia que devuelve amplificado lo proyectado, creando una dramatización sintomática del conflicto original (Ulloa, 1969). De esta manera, “la búsqueda giraba en torno a organizar una verdadera comunidad clínica de investigación y capacitación de procesos institucionales, capaz de implementar aplicaciones no tradicionales del método clínico en el campo social” (Ulloa, 1995, p. 98).

En este transitar por los grupos operativos, comunidades clínicas y el acompañamiento corresponsable, daría paso a lo que Ulloa posteriormente denominaría *Numerosidad social* a los distintos colectivos de hospitales públicos, instituciones educativas, grupos de profesionales, barrios y comunidades en los que había desarrollado técnicas para generar pensamiento crítico.

Centenares de alumnos con los que se empezó a poner a punto lo que hoy llamo numerosidad social. Aprendían clínica de adultos porque ellos mismos eran objeto de la clínica; se observaban como comunidad. Yo les decía: “Vengo del hospital, para preparar gente que le interese trabajar en instituciones públicas”. De allí salieron muchos que fueron a trabajar a hospitales, venían familiares, era casi una fiesta (Lipcovich, 2010b, p. 27).

Ulloa (2012) afirmaba que se trata de la diferencia entre *ser psicoanalista* y *estar psicoanalista*, no se trata de *ser analista* por los títulos que acreditan esa condición, sino que lo que corresponde es *estar clínicamente analista*, atento, con una actitud pertinente, dispuesto a la acción. Esto representó un compromiso social y político que manifestó a lo largo de su vida con sus aportes conceptuales y prácticos en la lucha por los derechos humanos (Lipcovich, 2010b). Del trabajo académico desarrollado por Ulloa, Lidia Fernández (2023) menciona:

Es alguien que trabajó mayormente fuera de las aulas. Fue un autor “desatado” (sin ataduras académicas). No necesitó legitimación, no tenía nada que perder, no aspiraba a un laurel académico, lo que le interesaba era ayudar. Trabajaba muy en la perspectiva de Lourau: “¿Quiéren escuchar a la institución? Escuchen a los sujetos”. Afirmó que no atendería a los genocidas, solo a las víctimas, tampoco trabajó para empresas, solamente atendió lo que Enriquez llamaba instituciones de vida. Fue un personaje singular e irrepetible (comunicación personal).

La singularidad de Ulloa es no haber claudicado ante academicismos, ni escolásticas. En sus escritos describe cómo “se paró en la cancha” respetando la singularidad del contexto. Condiciones que

promueven y producen diferencias (Andújar, 2005). Con respecto a su labor con instituciones, se le reconoce como un pionero en el trabajo del psicoanálisis en las instituciones, tema que compartió en la APA, en épocas en que hablar allí de psicoanálisis y grupos era sacrilegio (Kesselman, 2005). En el año de 1976 se exilió en Brasil.

Cuando digo que es un buen tipo y solidario, podría dar muchos ejemplos, daré solo uno: Instalada la dictadura militar del '76, un querido y admirado colega fue secuestrado y corría el peligro de desaparecer. Utilizando conexiones familiares que nunca utilizaba, logró hablar con la mano derecha del jefe militar que tenía secuestrado al colega. Éste lo liberó con la condición de que se fuera del país y... que también se fuera Fernando. Ésa fue la razón de su exilio (Rodríguez, 2005, pp. 47- 48).

A su regreso, participó en los peritajes judiciales para esclarecer casos de torturas durante el terrorismo de Estado en las dictaduras en Argentina. Se fue interesando cada vez más en la reflexión y conceptualización de los fenómenos psicosociales evidenciados a partir de la dictadura militar, que continuaron en la democracia y se acentuaron con los efectos de la globalización (Kesselman, 2005).

Ulloa, navegador nómade, ofició la clínica y la formación fuera de los encuadres instituidos, donde espacio y tiempo podían guardar una relación de inmanencia con el acto analítico. En lugar de reglas fijas sagradas, propuso líneas flexibles, propiciadoras del viaje: esa capacidad de apropiarse de lo nuevo y resguardarlo mientras se navega con riesgo de naufragio (Kamkhagi, 2005, p. 190).

“No es posible socorrer, hay que recorrer, acompañar y perderse” (Sans, 2005, p. 160). Trabajar de esta forma implica tomar distancia y poner en juego la condición de *profesional*, tomando como punto de partida que no hay que tragarse la píldora de la neutralidad a cambio de evitar el riesgo de quedar atrapados en las problemáticas que conmueven al grupo. Al igual que se trabaja en terrenos imprecisos, fugaces, altamente inestables, las respuestas pertinentes deben tener poco de sólidas y estables, deben ser capaces de

pensar con los elementos que la situación provee. Esto exige mirar hacia donde no había nada, e imaginar, a partir de ahí, un recorrido, una búsqueda que requiere poco equipaje y mucho desapego a las certidumbres (Ferrara, 2005); porque “Lo que Ulloa aporta al psicoanálisis no es una operación epistémica, es el efecto poético que la escucha psicoanalítica le ha promovido. Para quienes observamos su forma de escuchar, escuchar ya es otra cosa” (Ruda, 2005, p. 87).

Con más de cuarenta años de trabajo en psicoanálisis, psicología clínica, docencia e investigación, es uno de los referentes centrales en la formación de varias generaciones de psicólogos y psicólogas de Argentina. Extendió la práctica psicoanalítica a instituciones, comunidades asistenciales, centros escolares y organizaciones de derechos humanos. Investigó los dispositivos socioculturales de la ternura y la crueldad desde una perspectiva social y metapsicológica (Grieco, 2010).

Ulloa es un ejemplo de psicoanalista que no perdió el espíritu freudiano. Nunca se durmió en los aposentos de las certidumbres, nunca pactó con el *confort* intelectual. Tampoco asimiló el discurso posmoderno. Siempre pensó que el psicoanálisis no puede desentenderse de las demandas de la comunidad en que se desarrolla y desplegó toda su praxis investigando los efectos del discurso analítico sobre el vínculo social (Lamovsky, 2005). Fue el verdadero creador del análisis institucional en Argentina y uno de los fundadores de la carrera de psicología en la UBA. Para Ulloa, el psicólogo institucional no es un “organizador”, ni menos un jefe, sino un clínico, atento sobre todo al sufrimiento de los que integran la institución (Lipcovich, 2010a, p. 12). Falleció el 2 de junio de 2008, a los 84 años, tras una breve enfermedad.

Una propuesta para presentar la obra de Ulloa

Analizar la obra de Fernando Ulloa representa un reto mayúsculo. Un aspecto relevante es *la forma* como se encuentran estos escritos, considerada por Saidón (2005) como una novela de su biografía intelectual, un nuevo género para la escritura en psicoanálisis en el que Ulloa escribe lo que realiza y cómo realiza sus intervenciones, describiendo sus actividades y vicisitudes con las que fundamenta su análisis. En ocasiones se asemeja a la *corriente de la*

conciencia del monólogo interior de Molly Bloom (en el *Ulises* de Joyce) en la que predominan las asociaciones en distintas capas de la conciencia, pensamiento y memoria. En este proceso, Ulloa documentaba una rica experiencia clínica psicoanalítica, siempre amenazada por resultados pobres (Ulloa, 2012). Una desprolija escritura: cuando uno habla al azar de los recuerdos de la memoria, incluso cuando escribe próximo a esa manera, la interpretación está corrida hacia el que escucha o el que lee (Ulloa, 2004).

En sus documentos, Ulloa explica el proceso con el que dio origen a los conceptos que utiliza, algunos venidos de la obra de Freud, Thomas Mann, otras más de las líneas de pensamiento de Pichon-Rivière, Bleger, Bion, Elliot Jacques e incluso de clásicos de la literatura. Esto, al igual que lo antes mencionado, representa un gran ejercicio de razonamiento y de filosofar sobre el concepto mismo, otorgando otra de las características en sus escritos: nos muestra toda una disertación sobre por qué utilizar ese concepto y no otro, y los motivos por los que se distorsiona o muta. En contraparte, estos nuevos conceptos representan un nivel más de dificultad, porque en ocasiones son términos que nadie más ha utilizado, son de elaboración propia. Constituye más un intento de “*teorizar una práctica*, que de *practicar una teoría*” (Ulloa, 1969, en *Etinger*, 2005, p. 197). Ponía por escrito lo que creía entrever para encontrarse con que aquello que captó. “Es más fácil de expresar *in situ* que de reflejar en teorizaciones escritas” (Ulloa, 1995, en *Etinger*, 2005, p. 201), contrario a lo que normalmente ocurre en que todo termina reduciéndose a practicar una teoría, armando un *collage* con fragmentos de la doctrina y frases del paciente (Etinger, 2005).

Otro factor está en que sus escritos se encuentran dispersos en múltiples artículos aislados, destinados a revistas especializadas en distintas épocas; textos que suman más de un centenar, pero que nunca se hicieron libro (Ulloa, 2012). Ulloa quedó en un punto intermedio, entre el fecundo caos de Pichon (creativo, desenfadado, irreverente y transgresor en la acción hablada y no en la escritura) y Bleger, que representaba la encarnación de la seriedad y el rigor (Ulloa, 1995). Contrario al ejercicio de Pichon, quien no parecía documentar los límites de su saber, Bleger “me reprochaba que dejara en barbecho mis propios textos, sin agruparlos en libros, y permitir

que anduvieran dispersos, bajo la forma de fichas universitarias y artículos de revistas o que se acumularan en carpetas” (Ulloa, 1995, p. 78). Para comprender el porqué de estas formas poco convencionales en la investigación, Lidia Fernández (2023) explica:

Los documentos de Ulloa se alejan de lo que estamos acostumbrados en la escritura académica. Utilizan un lenguaje novelado, resultado de lo que entendía del contexto social, sobre cómo la gente experimentaba las intervenciones. De ahí el lunfardo y el lenguaje cotidiano. En *Novela clínica*, por ejemplo, presenta un “historial disruptivo”, como si fuera el colega que va dando claves para entender la conducta humana. Consideraba la escritura como una forma de analizar la intervención y llegar a otros niveles de entendimiento. Adicionalmente, la obra de Ulloa tiene mucho potencial interpretativo, representa un conjunto de analizadores de interés que pone a las dinámicas institucionales en otra lupa para lograr entenderlas (comunicación personal).

Derivado de la revisión del material (libros, artículos, videos de entrevistas y conferencias) en las que Ulloa muestra sus distintas experiencias de trabajos de intervención, se buscaron posibles acomodos: la primera opción fue organizarlos temporalmente a partir de su abordaje a lo largo de su trayectoria. El problema con esta vertiente es que algunos conceptos lo acompañaron durante toda su trayectoria, por lo que, en todo caso, se podría hacer un seguimiento de cómo fueron mutando y perfeccionándose. La segunda opción fue priorizar un orden en el que se presentaran: primero los temas más abordados y, posteriormente, los de menor frecuencia. Esta no era viable porque había conceptos importantes que quedaban relegados. Otra opción fue considerar temas clave como psicoanálisis, derechos humanos, grupos, psicología institucional, cultura; esta variante tiene el problema de que sus conceptos anudan esos hilos, lo que impide su clasificación. La última opción fue basarse en el proceso de una intervención, iniciar con sus supuestos del contexto de represión, pasando por la condición de los sujetos, la intervención y los resultados. Esta última se consideró la adecuada, pues además de cumplir con la finalidad de

otorgar un acomodo, también resulta de fácil acceso. En ella, se proponen cuatro secciones para presentar un resumen del proceso y los principales conceptos en la producción de Ulloa (figura 1).

La primera, denominada *dispositivo de crueldad*, que enuncia cómo se instaura la crueldad en la vida cotidiana de las instituciones, con lo que se va configurando una encerrona trágica, en la que un conjunto de sujetos que se identifican con el esquema de dominación se convierte en victimarios para mantener un dispositivo de violencia institucional. En esta encerrona no existe una persona que funja como intermediario que les apoye a los sitiados a salir de la situación en la que se encuentran.

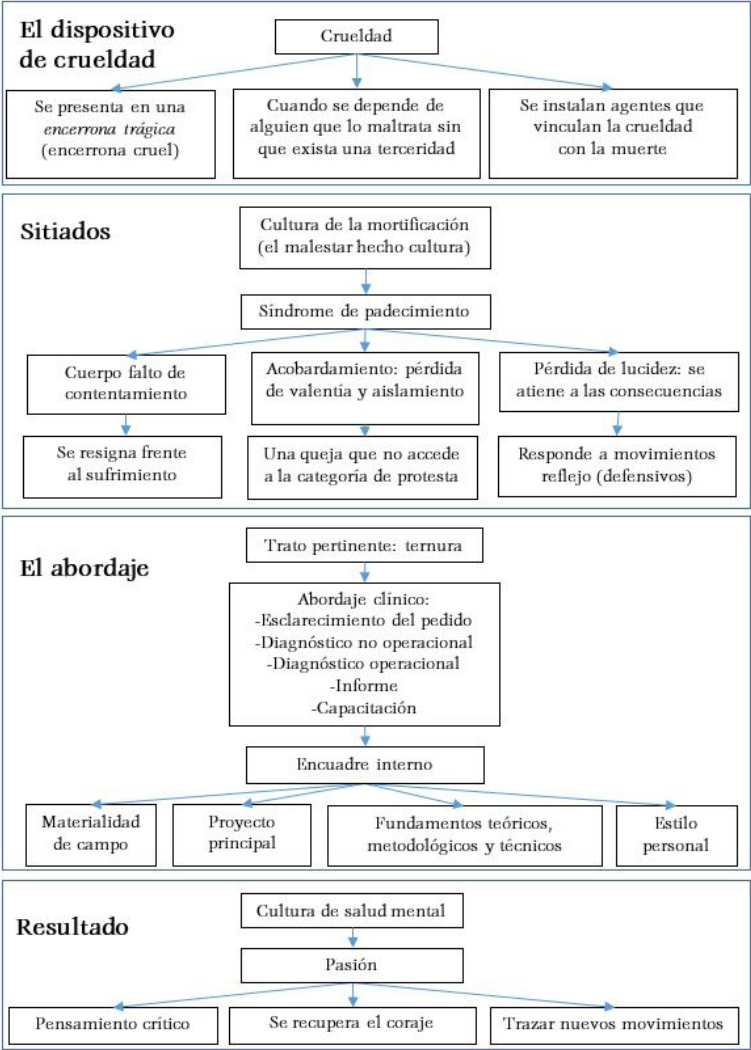
En la segunda sección se aborda a *los sitiados*, personas que se encuentran atrapadas como efecto de la instauración del dispositivo de crueldad, lo que los lleva a la resignación, el acobardamiento, el aislamiento, haciendo de su malestar una cultura de la mortificación. En consecuencia, se presenta un síndrome de padecimiento en el que el cuerpo sufre un descontentamiento, una pérdida de la valentía para protestar ante las injusticias recibidas, por lo que a partir de la pérdida de lucidez no encuentra posibles soluciones que modifiquen su condición, y con ello se atiene a las consecuencias de no actuar.

En la tercera parte se considera *el abordaje*, en el que se determinan los componentes de la intervención a las personas sitiadas en la encerrona trágica. La intervención debe partir de un trato pertinente basado en la ternura, un tratamiento basado en el cuidado de los derechos humanos de los que se interviene. Es recomendable que se realice de manera gradual, y conforme se avance en niveles de análisis se determinen las posibilidades reales de realizar una intervención. Se debe considerar que, aún en los primeros abordajes, se podría abandonar la intención de intervenir ante la imposibilidad de trabajar de manera adecuada.

Posteriormente se realiza el encuadre interno, en el que se cuida el clima facilitando la interacción en el contexto a intervenir. Mediante objetivos claros se especifica lo que será posible y lo que no será posible hacer, determinando el accionar clínico mediante un método que implemente una teoría. Es necesario tener presente, en todo momento, que existe un estilo personal de quien interviene.

Finalmente, en la cuarta y última sección se presenta *el resultado* esperado, que es la cultura de salud mental, en la que los sujetos sitiados recuperan la pasión perdida y el coraje, lo que les permite tener pensamiento crítico y visualizar otras realidades posibles.

Figura 1. *Clasificación de los aportes teóricos de Ulloa.*



Fuente: Elaboración propia (2023).

El dispositivo de crueldad

Para profundizar en el entramado de la configuración del dispositivo de terror que termina en un patrón de mortificación es indispensable conocer el origen de esa crueldad, identificar sus componentes en la dinámica institucional, y caracterizar los roles que juega cada agente. Un punto de inicio es la parte biológica del ser humano como condición irreductible e irrenunciable. Desde esta perspectiva, destaca la diferencia sustancial entre agresión y crueldad: mientras que la agresión es instintiva, la crueldad siempre implica un dispositivo sociocultural. El instinto está sujeto a la ley de sobrevivencia y por eso puede llegar a ser feroz, pero no cruel (Ulloa, 2010b).

El instinto se modela por la cultura, por las tradiciones y costumbres que se desarrollan en la convivencia colectiva. La civilización supone la prevalencia de lo cultural sobre lo instintivo, donde la cultura juega un papel de contención de la herramienta instintiva que es la agresión. Sin embargo, en otras ocasiones tiene la función de ser un catalizador para acelerar el proceso de instauración de la crueldad: desde lo cultural se corrompe al instinto. La segunda vertiente es que la crueldad es considerada una patología *de frontera*, pues basta de un dispositivo sociocultural que pervierta el instinto de agresión para que se advenga la crueldad (Ulloa, 2010b).

La crueldad es un dispositivo sociocultural, orgánico y sostenido que garantiza la impunidad (Ulloa, 2010c; 2010d). El accionar cruel no representa acciones dispersas de tormento, sino que se sostiene en círculos concéntricos, logísticos y políticos que mantienen una triada de exclusión, odio y eliminación (Ulloa, 2010c). Se genera todo un respaldo político y jurídico que encubre banalizando el ser-hacer cruel, minimizando la valoración de los actos y de las consecuencias que estos tienen sobre de quienes los ejercen, instaurando el ocultamiento como práctica política (Ulloa, 2010d).

En la represión integral que atravesó nuestra región (el secuestro, el tormento inexorable, la desaparición de personas y la pérdida de identidad de los hijos pequeños o los recién nacidos en cautiverio) hay un elemento importante: la pretensión de impunidad de quienes implantaron los distintos niveles incluyendo la vera crueldad de los torturadores, también aquellos que planearon logísti-

camente la situación; los que tomaron medidas del gobierno y los financiadores internacionales que costearon la represión integral (Grieco, 2010, p. 62).

Las instituciones juegan un papel fundamental, ya que constituyen la materialización de un acuerdo entre los grupos que la integran. La violencia institucional tiene su origen cuando el acuerdo fundacional se rompe, transformándose en un organismo insuficiente o en un aparato de dominación. En grupos institucionales, con distintos grados de pertenencia y poder se activa una dinámica de sitiadores y sitiados, en donde el grupo de mayor permanencia empieza a jugar hegemónicamente, transformando la permanencia en pertenencia privilegiada como baluarte de defensa o de dominación, en detrimento de los otros grupos que, a partir de estar sitiados, pierden capacidad reflexiva e imaginación para arbitrar soluciones básicas (Ulloa, s.f.).

A los sitiadores se les visualiza como perturbadores, mientras que a los sitiados les acontece la apatía, el desgano y el abatimiento, con un marcado déficit para imaginar soluciones, tomar decisiones y falta de nitidez de los efectos de expresar las ideas (Ulloa, 2010a). Los integrantes encargados de operar el dispositivo de la crueldad se suman en el ejercicio de maltrato hacia los otros. En esta misma situación entran los testigos que conviven con ese ocultamiento. La *connivencia*¹ se acepta como algo natural, que se presenta cuando frente a la obscenidad se cierran los ojos como una estrategia de defensa (Ulloa, 2010d); ojos ciegos a lo real, que mediante un guiño cómplice matan a otros con la indiferencia (Ulloa, 2012). En esta configuración de la red de complicidades para instaurar el terror se suman los beneficiarios de las políticas instauradas (Ulloa, 2010b).

Esta escena cruel puede pensarse en tres posicionamientos intercambiables: 1) aquel que ejerce activamente la crueldad, 2) quien es objeto de prácticas crueles, y 3) el/los que miran aterrados y/o cómplices suponiendo que la próxima se ensañarán con él o ella, o que afortunadamente esta vez no le tocó (Fernández, 2005, p. 74).

¹ Acuerdo o complicidad. Tolerancia de un superior con las faltas que cometen sus subordinados.

Quien ha estado sometido a condiciones de desamparo de la ternura, al fracaso de la ley sin un tercero de apelación tiende a ser un reproductor de los propios maltratos que ha recibido (Ulloa, 2010c, p. 39). En consecuencia, se van creando grupos de agentes, promotores y ejecutores que se encubren en la complicidad para mantenerse en la impunidad al margen de la ley. Estos agentes de vera crueldad se movilizan jugando distintos roles, entre los que identifican con mayor frecuencia (Ulloa, 2010b):

1. El *saber canalla*, agente cruel encargado de generar odio y exclusión hacía lo que considera distinto. Esto incluye la eliminación del saber contradictorio y de quien lo sostiene.
2. El *sobreviviente*, agente que ha atravesado por un entorno social marcadamente cruel en el que fue despojado de los recursos elementales de lo familiar: abrigo, alimento, buen trato; va matando en busca de su propia muerte (Lipcovich, 2010b). Al apenas sobrevivir, se corrompe ese instinto agresivo dando paso a la única ética forzada posible: la violencia.
3. Lo *cruel*, donde se mantiene una convivencia cotidiana con lo cruel. Esta dinámica que se encuentra encubierta por la costumbre y la complicidad se realiza a ojos cerrados o, peor aún, con un guiño cómplice.

Desde este *saber canalla* se discrimina, excluye, odia o elimina todo otro saber que no coincida con el suyo. Esto puede ir desde matar con la indiferencia a un sujeto hasta desecharlo como semejante por no pertenecer a una misma clase o, en una forma mayor, negarle la condición humana: deshumanizarlo (Ulloa, 2012).

“La banalidad del mal” se asienta justamente en esta ausencia de afecto, lo cual coloca, como paradigma máximo de la crueldad, al hecho de desconocer del otro su condición de sujeto. Un número en un brazo es un intento de borrar el nombre como condición humana –sea de un hombre, una mujer o un niño– y de transformarlo en parte de una serie: “judío” o “gitano” (Taber, 2005, pp. 68-69).

La negación de una realidad hostil la transforma en una suerte de secreto con el que se convive cotidianamente (Ulloa,

1995) convirtiéndose en un secreto a voces o murmullos, dando paso a la negación. Con frecuencia, las personas que han transitado o transitan lo cruel reproducen las modalidades crueles sin tener registro de ellas, “golpean con las palabras”. En sus interacciones suelen no medir lo que hay que callar o lo que se debe decir con suavidad para no lastimar. No registran conscientemente que la dimensión de su hostilidad daña, que son sujetos activos de maltrato o destrato. Suelen considerarse a sí mismos personas amables y solidarias, pero no han advertido que sus allegados frecuentemente les temen, los evitan o los rechazan (Fernández, 2005). “Aparece lo siniestro cuando se convive familiarmente con algo que se ignora o se ha negado” (Ulloa, citado en Lamovsky, 2005, p. 105).

Otra vertiente de esta negación radica en que los hechos se secretan. Se aproxima a la propia metodología del secuestro y la desaparición como una modalidad de represión en la que simultáneamente se busca mostrar y ocultar el crimen. En este secreto radica parte de la eficacia de la metodología represiva (Ulloa, 1995).

La dimensión más cierta de la institución es aquella menos perceptible, es la que se oculta bajo la impresión de inmediatez que brindan las acciones humanas cuando se efectúan como si no existiera mediación entre el actor y la acción, entre el sujeto y lo que este objetiva. La existencia verdadera de la institución no es la que se muestra sino la que se pierde (Varela, 2005, pp. 114-117).

Toda situación de violencia o crueldad que se normalice presenta algo que se *re-niega*: negar lo que se está negando (Ulloa, 2010b). La *re-negación* es un anestésico para la conciencia que disminuye el dolor psíquico a cambio de mantener los ojos cerrados y una acobardada coartación de su condición de sujeto (Ulloa, 1995). Frente a la experiencia de situaciones muy intimidatorias por las que atraviesan los sujetos, terminan por naturalizar lo antinatural e incorporarlo a la costumbre. El normalizar la intimidación representa una amputación a la percepción de la realidad (Ulloa, 2010d).

Lo hostil termina resultando familiar, rebelarse es inviable y termina empeorándolo todo. El efecto es el sentimiento de sin salida, sólo matizado por la espera de un milagro. La única alter-

nativa termina siendo el cuchicheo entre indefensos (Goldchluk, 2005, p.142).

Cuando se llega al punto de velar la crueldad, comienza una cultura de acostumbamiento, se instaura la *cultura de la mortificación* (Ulloa, 2010b), con su dispositivo de crueldad que va situando el sufrimiento y la desesperanza sobre de quienes se ejerce la violencia. A esto se le denomina *encerrona trágica*, misma que se promueve cada vez que alguien, para dejar de sufrir o para cubrir sus necesidades elementales de alimentos, salud, de trabajo, depende de alguien o algo que lo maltrata, sin que exista una terceridad que imponga la ley (Ulloa, 2010b).

Lo que predomina en la encerrona trágica es el dolor psíquico. La angustia puede tener puntos culminantes, pero también momentos de alivio. En cambio, el dolor psíquico se mantiene constante en el tiempo. Es una experiencia que se vive como algo sin salida, en la que no se visualiza una luz al final del túnel.

Empecé a trabajar la cuestión de la crueldad a partir de un peritaje para Abuelas de Plaza de Mayo, en un caso judicial. La pregunta que se nos formulaba a los peritos era: ¿Qué consecuencias sufre un bebé cuya madre fue torturada con picana eléctrica² cuando él estaba en su vientre, mantenida con vida hasta el parto y luego asesinada? Esa pregunta trazaba el paradigma de todas las crueldades (Lipcovich, 2010b, p. 25).

Al instaurarse el esquema que deja impune el actuar cruel, este va permeando el actuar cotidiano, replicándose de manera exponencial hasta que se institucionaliza y, en consecuencia, se acepta y normaliza.

La idea de encerrona trágica se me presentó con mayor claridad al escuchar en el consultorio a una madre terriblemente angustiada por el secuestro de su hijo. Primero dijo: “Ojalá todavía viva...”. Pero sabiendo del inexorable tormento al que estaría siendo sometido, agregé en

² Instrumento de tortura que da golpes de corriente o descargas sostenidas en contacto con el cuerpo. Sus efectos son devastadores en las partes más delicadas: genitales, dientes, mucosas, pezones, etc.

voz muy baja: “Ojalá haya muerto y no sufra”. Aproximaba así su posición a la de los criminales y quedaba en un encierro tremendo de quien prevé la crueldad con la que su hijo estaba siendo tratado. El hijo por su parte, podía estar pensando a su vez “Ojalá no me maten”, y frente al sufrimiento “Ojalá me muera antes de que me saquen una palabra” (Grieco, 2010, p. 61).

Una metáfora adecuada para dicha encerrona es *el infierno*. No necesariamente por lo atroz del sufrimiento, sino por presentarse como una situación sin salida que se cronifica angustiando y agobiando a la víctima; también por el tormento por la tenaz resistencia de quien siendo torturado aguanta –cuando puede–, apoyándose en la solidaridad con sus compañeros y en el futuro de sus convicciones, en tanto no se rompan esos dos lugares, víctima y victimario, por la acción de un tercero (Ulloa, 2010e).

La vera crueldad no se limita a la tortura. Puede muy bien reportarse a un padre de familia arrasador, a un sistema político, a la precariedad de determinadas condiciones de trabajo. Algunas de esas muchas formas están socialmente encubiertas y procuran cierto provecho económico (Ulloa, 2012, p. 113).

Sitiados

El objeto del que Ulloa se ocupa no es la institución, sino de los sujetos en la institución, desde donde se dramatiza. La institución refleja el entorno dramatizándolo, actuándolo sin consecuencia de estarlo haciendo. Se le vive como tragedia por carecer de expresión dramática, se actúa sin libreto y por eso se vive de manera caótica (Varela, 2005). En la encerrona la tragedia siempre está presente, el asesino está por venir: ese, que es maligno, ejerce poder despótico sobre los otros a fuerza de impunidad, todos son potenciales víctimas y están en riesgo, nunca se sabe con quién se va a ensañar.

La cultura de la mortificación representa la negación del devenir (Cueto, 2003). Las personas víctimas de la situación tienen disminuida su capacidad de entender desde lo individual la dinámica institucional. Entonces, procuran esforzadamente entenderse (Ulloa, 2010a). Cuando un sujeto o comunidad se resignan fren-

te al sufrimiento lo primero que pierden es el coraje, equivalente a la *cultura de las neurosis actuales* descritas por Freud como el déficit para imaginar soluciones, el trabajar con desgano, con mecanismos automáticos, eludiendo tareas, con un marcado descenso de la capacidad en el registro de afectos, pensamientos y palabras. Los *síntomas* antes mencionados pueden tener cierta evidencia durante un tiempo, para luego entrar en procesos adaptativos de una *estabilidad mortificada*, donde lo instituido obstaculiza los dinamis-mos instituyentes que podrían promover un cambio:

“Aquí las cosas siempre fueron, son y serán así”. El pasado no se lo evoca, no se lo re-significa, no se lo convoca, sino que está presente como invalidez, ya sea la invalidez infantil o la invalidez de los efectos traumáticos del pasado. El sujeto simplemente envejece. La muerte ya está instalada; no se vive hasta la muerte, se vive hacia la muerte (Ulloa, 2013).

La cultura de la mortificación es el paradigma del síndrome de padecimiento (Lipcovich, 2010b) donde la gente pierde coraje, valentía, lucidez. Se les idiotiza neutralizando el pensamiento, inhibiendo la producción de inteligencia, realimentando y perpetuando la violentación represiva, en la medida en la que se atiene a las consecuencias de su inacción. (Ulloa, 2010a). Un caso, a manera de ejemplo, desde la práctica clínica de Ulloa es:

En una residencia interdisciplinaria de médicos, trabajadores sociales y psicólogos, que trabajan en un barrio con carencias. Una niña de 6 años fue llevada a consulta con flujo maloliente y escoriaciones en la vulva. Dos médicas la revisaron y diagnosticaron “falta de higiene”. Dos o tres meses después la niña volvió con el mismo cuadro. Se envió a un dispensario que atiende casos de abuso sexual y ratificaron: “falta de higiene”. La niña no volvió a la consulta. Pasaron tres años hasta que la abuela supo lo que pasaba: el segundo marido de la madre abusaba de la nena. El diagnóstico no podía haberse logrado desde la medicina porque no había lesiones importantes, solo manoseos. Faltó un buen seguimiento desde los trabajadores sociales (Ulloa, citado en Lipcovich, 2010b, p. 23).

Una vez tratada por la psicóloga de la institución:

La niña no respondía al tratamiento. Hasta que un día le propuse a la psicóloga que empezara a trabajar con todo el cuerpo, y todo cambió. Es que en una niña resignada ante el abuso y ante la miseria de la comunidad el cuerpo se desadueña (sólo responde a movimientos reflejo o defensivos), presentándose un “síndrome de padecimiento” lo que sucede cuando un sujeto o una comunidad se resignan frente al sufrimiento, los hechos que padecen se naturalizan. Lo primero que se pierde es el coraje: la nena no podía decirle a la madre lo que le estaba haciendo ese hombre. Hay una amputación del aparato perceptual: cuando ya no se sabe a qué atenerse, se atiende a las consecuencias (Ulloa, citado en Lipcovich, 2010b, p. 23).

Ante este círculo vicioso generado a partir de la neutralización del pensamiento, la inteligencia y la capacidad disminuida de entender la dinámica social, se va erosionando el carácter, mermando las posibilidades de visualizar futuros y anticiparse a lo que vendrá.

Cuando prevalece un esfuerzo por entenderse, no hay producción de inteligencia sino producción de acciones reactivas-reaccionarias que finalmente generan normas formales, mediocres y aún estúpidas, impulsadas por el pensamiento de algunos, no necesariamente desde posiciones jerarquizadas (Ulloa, 2010a, p.17).

Otra situación particular es la precisada por Goldchluk:

En las instituciones asistenciales circulan anualmente dos anticipaciones de lo que va a ocurrir: una catastrófica (por ejemplo, que el hospital se va a cerrar) y otra salvadora (que se va a cobrar un jugoso retroactivo). Nadie cuestiona la veracidad de estos rumores y cada quien que los difunde agrega que provienen de una fuente inobjetable. Aunque nunca nada de lo predicho sucedió en años, cada año se repite lo mismo. Debe haber en esto algo estructural, vinculado con la encerrona trágica que impide el aprendizaje (2005, p. 142).

En las instituciones mortificadas los sujetos comienzan una carrera institucional intramuros, una guerra en la que se debate el poder que otorga un quehacer específico. Cuando la institución tiene un marcado número de integrantes con esta modalidad de pertenencia se sustituyen los objetivos que justificaban la existencia de la organización, postergando el desarrollo de sus integrantes, promoviendo la burocratización como crisis cronificada, aumentando los costos administrativos, los conflictos forman parte de la vida cotidiana, mientras que los miembros más capacitados o sobresalientes evitan asumir funciones de conducción (Ulloa, 1995). Concomitantemente con la pérdida del interés por la tarea que se realiza, se pierde el interés por la actividad y el interés por los otros (Goldchluk, 2005).

De esta manera, prevalecen en lo instituido las normas administrativas, mismas que se incrementan con la errónea creencia de que eso funciona a manera de mantener dispositivos de control, con sujetos coartados, que no expresan su quehacer creativo. Lo anterior implica una notoria disminución del *poder hacer*, mermando su eficiencia, alterando la posibilidad de encontrar soluciones por la falta de inteligencia imaginativa, disminuyendo la valentía de denunciar y, también, termina con la alegría (Ulloa, 1995).

En la mortificación suele no haber normativas, sino que prevalece un estado de desorganización y aislamiento como consecuencia de la falta o incongruencia de las normas sociales. Es una comunidad oprimida donde toda instancia jurídica ha dejado de existir. Se reprime de manera integral la asociación, la opinión y la movilización, al punto de que todas estas actividades se consideran delitos. Ante la falta de reglas, la represión y la desenfrenada carrera institucional, los sujetos empiezan a devorarse entre sí –sin diferenciaciones– canibalísticamente (Ulloa, 2010b). En estas situaciones extremas, el nivel del malestar es tal que el sufrimiento se cristaliza en formas de funcionamiento en las que se pueden registrar tres variantes subjetivas:

- a. Indiferencia: que consiste en permanecer al margen, sustrayéndose al conflicto.
- b. Saturación: instancia en la que no hay resto para pensar ni para procesar nuevas situaciones.

- c. Canibalismo: cuando el enfrentamiento con los otros concentra tanta tensión que los intercambios se vuelven violentos (Pérez y Zandperl, 2005, p. 147).

¿Cómo puede ser que una comunidad tan mortificada, tan lastimada, no reaccione? En estas condiciones la queja nunca arriba a protesta, más bien se apoya en las propias debilidades intentando despertar la piedad del opresor (Ulloa, 2010b).

En las crisis, sabemos, lo que se denuncia una y otra vez es la posición de un sujeto alienado en sí mismo y la de una institución que decepciona, maltrata y carece de un proyecto colectivo. Si la institución propone un vínculo de mortificación y sometimiento, la escena de una víctima y un victimario se inscribe entonces, en su imaginario, como la única forma posible de vinculación. Debe cumplirse el sacrificio de una víctima de la mortificación; la tensión entre individuo y comunidad no se puede resolver vía un acuerdo (Arredondo, 2005, p. 154).

El sujeto empieza a aislarse, a perder valentía y se acobarda, aceptando las condiciones como vienen, perdiendo su capacidad de decisión. (Ulloa, 2010d). Por sobre todo, pierde el adueñamiento de su cuerpo, presentando debilidad o fatiga, lo que en consecuencia anula la acción, neutralizando el carácter, haciendo al cuerpo servil. En las comunidades mortificadas la gente acobardada pierde su valentía, la queja no se eleva a protesta y las infracciones sustituyen a las transgresiones (Lipcovich, 2010b, p. 12).

El abordaje

El dispositivo de abordaje institucional es un dispositivo de alojamiento (Pérez y Zanperl, 2005). Se inventa un tiempo, un espacio y una dinámica pertinentes a la situación y al momento, donde cada uno va encontrando lugar para hablar y ser escuchado. Este contexto de *elaboración crítica* permite revisar actitudes, prácticas y dispositivos, intentando reducir el malestar para, así, relanzar la tarea que los convoca. El campo de trabajo con la institución se constituye en función de atender a lo común y a la vez dar lugar a lo singular.

La función de ese “otro espacio” es recortar campos de problemática a abordar y atravesar la tensión imaginaria agresiva que cristaliza, reflejando siempre lo mismo, al mismo tiempo que desconoce los matices que es necesario recuperar. Si este trabajo es posible, será más sencillo enfrentar los puntos de fractura institucional y calibrar su impacto para dar lugar a un anudamiento distinto, donde se privilegie la relación con la tarea, a la vez que disminuya el malestar (Pérez y Zanperl, 2005, p. 147).

En palabras de Sans (2005) es la metáfora del *cuarto frío*:

El cuarto frío hace referencia a las construcciones que se observan comúnmente en zonas donde nieva. Es un zaguán cerrado, por lo general vidriado, que muestra dos puertas, una de acceso a la casa y otra al exterior. Lugar donde queda el frío y las botas mojadas, espacio que no es adentro pero tampoco afuera. Construir el cuarto frío: espacio “entre” para que el frío de la enfermedad no se colara cruel en el equipo, para que no escapara el calor de la intimidad necesaria a la tarea (p. 169).

Una condición irreductible es la ternura como primer elemento para que se constituya un sujeto social, una empatía que garantiza el suministro adecuado en el que se comprende, primeramente, el abrigo, el alimento y el buen trato y, como segundo, el miramiento³. De la ternura derivan (o deberían derivar) todos los *tratamientos* que el sujeto recibe a lo largo de su vida, en relación con la salud, educación, trabajo. Permite confrontar y destacar nítidamente el insulto mayor de la crueldad (Ulloa, 2010a). Un trato pertinente que alude a la donación simbólica de una madre, desde la empatía y el miramiento, decodificando las necesidades y traduciéndolas en satisfacción (Ulloa, 2010b). El miramiento es mirar con interés amoroso a quien se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo (Lipcovich, 2010b; Taber, 2005) facilitando el diagnóstico de las causas del sufrimiento y otorgando una autonomía al sujeto tratado a pesar de sus condiciones de dependencia (Ulloa, 1995, 2010). Este *contrato social* remite a un trato solidario como núcleo de cualquier relación humana.

³ Estar al pendiente o en atención al cuidado de otra persona. Mirar constantemente.

Para que este contrato se cumpla es indispensable un deseo de escucha, pero también es necesario que alguien demande ser escuchado (Ulloa, 2010a). En este contrato se incluye prestar atención a las numerosidades, trabajar con asambleas clínicas, atento al sufrimiento de todos los que integran la institución (Lipcovich, 2010b, p. 12). En cualquier discurso está lo singular del sujeto, una tensión dinámica entre el sujeto singular y el sujeto social que hace propicio el análisis en la numerosidad social (*UbaPsicología*, 2008).

En una institución hospitalaria tienen conflictos serios, no salen bien las cosas, o enfrentan nuevos desafíos. En esa situación la numerosidad social suscita un “acto de habla mirado”, escena formada por 20, 40, 200 personas en las que el peso de las palabras se multiplica, pero también aparecen ocurrencias e invenciones (Lipcovich, 2010b, p. 22).

Lentamente en las discusiones de la comunidad clínica van surgiendo problemas que tienen que ver episodios fragmentados que ilustran dificultades y éxitos, oportunidades para ir creando condiciones de seguridad psicológica, evitando crear chivos expiatorios o campeones de éxito (Ulloa 2010a, p.18).

Una vez garantizadas estas condiciones básicas, Ulloa (1977, 1995) propone pasos graduales de abordaje clínico:

El esclarecimiento del pedido: identificar de forma explícita cuáles son las motivaciones latentes de la demanda, las eludidas y las ocultas. Esclarecer esto abre dos posibilidades: que la intervención pueda no tener lugar –lo cual es ya un elemento de diagnóstico importante–, o bien, al advertirse las verdaderas razones de las dificultades se encuentre una intervención tolerable y útil. En esta primera etapa se prevén las posibles crisis de intervención, los grados de permeabilidad, impermeabilidad a partir de obstáculos en la institución, incluyendo aquellas condiciones que los encargados que promueven la intervención no están interesados transitar. Cabe precisar que al estar atento a estas posibilidades se puede transformar el obstáculo en una posibilidad de acrecentar la eficacia clínica.

Diagnóstico no operacional: el equipo efectúa sobre sí mismo el esclarecimiento de lo subyacente, oculto, e implícito de igual manera que se hizo con quienes pidieron la intervención,

poniendo en evidencia la sumatoria de opiniones y registros de información que cada uno tiene a manera de reflejo dramatizado y espontáneo. Si el equipo puede dar cuenta de estas capturas que dramatiza⁴ acrecentará la información y evitará contra-actuaciones transferenciales. Una de las más frecuentes es la de asumir roles complementarios, supliendo lo que falta en la institución. Básicamente, se procura que el equipo se *desinstitucionalice*, para recuperar la distancia para procesar toda la información, alejados del ámbito físico de la institución.

Diagnóstico operacional: es la operación misma, tramo que ofrece menos posibilidad de ser previsible, en donde juega la experiencia en todo el conjunto de herramientas clínicas ajustadas al estilo y propósito de cada operador. En él se llevan a cabo las operaciones de extensión diagnóstica que han sido planeadas junto con el equipo. La variedad de estas operaciones es bastante grande y dependerá de los objetivos y de la naturaleza de la institución.

Informe: a partir del diagnóstico operacional se puede realizar un informe en el que se incluyen las condiciones extra-institucionales (fracturas extrínsecas) que operan desde afuera creando dificultades en el desarrollo institucional, con lo que se establece cuál es la actitud institucional frente a estos obstáculos. También, se consideran todas las arbitrariedades organizativas de las que sí es responsable la institución (fracturas intrínsecas), estableciendo un pronóstico en la posibilidad de introducir o no modificaciones en este aspecto. Posteriormente, se evalúan los recursos humanos y materiales estableciendo la idoneidad o no de las personas en relación a sus funciones, así como el deterioro que la institución está ejerciendo sobre esa idoneidad desde sus arbitrariedades organizativas.

Capacitación de lo institucional: se trata de establecer una devolución de toda la información, creando situaciones de discusión reflexivas. Las condiciones reales de la organización y la habilidad de los operadores determinarán si la capacitación queda

⁴ "No hay declinación para la tragedia, para drama está 'dramatizar' pero para la tragedia no cabe 'tragizar'. La alternativa en la tragedia es la dramatización del 'cómo sí' que ensaya reestablecer el pensamiento en uso. El drama es ya una declinación de la tragedia, ya hay alternativa, hay pensamientos, hay como sí, hay caminos, hay pensamiento afectivo" (Ulloa, 1995, p. 53). Se crea cierta esperanza y se empiezan a organizar, van surgiendo líderes (Zito y Kazi, 2010).

predominantemente centrada en grupos limitados encargados de implementar modificaciones o si se extiende a toda la institución.

Cada uno de estos pasos representa un nivel de análisis en el que se va consolidando el conocimiento que se tiene de la institución. En estas indagaciones, las dinámicas entre el acceso o restricción a cierta información por parte de los sujetos en la institución permiten conocer el margen de factibilidad que tendría el proyecto y a su vez ofrecería una visión clara del nivel de permeabilidad de la institución a la intervención.

Ulloa (1995) además plantea cuatro parámetros de *encuadre clínico*, ajustables a las más variadas situaciones en las que se pretenda trabajar, sin impedir reflejar su singularidad específica. Los parámetros son aplicables tanto al campo institucional como al equipo que interviene. Constituyen herramientas diagnósticas y metodológicas útiles para conducir distintas intervenciones clínicas. Son de utilidad para construir una especie de “maqueta de campo”, un modelo de simulación sobre el nivel conflictivo-cultural materializado como estructura institucional desde donde es posible plantear interrogantes para realizar un diagnóstico (Ulloa, 1995; 2010):

Materialidad del campo: alude al escenario material y otras funciones asociadas a la numerosidad. Incluye el clima de *seguridad psicológica* hacia la comunidad clínica donde nadie juzgue lo que se diga y que represente un espacio confidencial. En las distintas etapas del proyecto de intervención facilita los abordajes en interacción con el contexto institucional, la cultural y la disciplina. El cuidado de clima clínico depende de quien coordina; si no se logra este clima se tiene que detener el accionar clínico.

Proyecto principal: destaca cuál es la naturaleza de los objetivos de los que demandan la intervención en campo y de lo explícitamente acordado para legitimarlas. El proyecto, las necesidades del grupo y la particularidad de esa institución determinan lo que está permitido hacer y lo que no. La pertinencia está dada en función del propio proyecto y del momento en que se desarrolla.

Fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos: triada que ordena secuencialmente el procedimiento del accionar clínico. Crea un estilo instrumental desde el que se toman decisiones técnicas, conformado con el método que implementa una teoría.

Entre los cuidados a prever está evitar el automatismo, la ritualización y degradar la técnica a costumbre.

Estilo personal: es el accionar clínico de cada uno de los integrantes y el modo como se presenta en ese campo de trabajo. La capacitación otorga el encuadre interno a estos procesos que transforman, haciendo conciencia de sí: quien implementa el proyecto clínico es un proyecto en sí mismo, en el sentido de ubicar cómo su visión personal se confronta con lo que representa el ámbito institucional y el campo de trabajo. El resultado de la confrontación entre el proyecto, el sujeto, las condiciones de campo depende la no neutralidad: un clínico no neutral “no neutralizado” (Ulloa, 2010a: p. 19). En ella se reconoce el valor activo de quien analiza, tanto como responsable del trabajo de análisis de los participantes, como en su propio análisis. El respeto por el estilo personal, a partir de escuchar para todos, permite una revisión de la propia capacidad clínica.

Debe existir un trabajo de la demora durante la implementación de los cuatro parámetros. Un esquema de escucha y atención flotante, relacionado con la abstinencia de iniciar una acción inmediata –incluida la de opinar y hablar– que tiene por objetivo complejizar el pensar, haciendo trascender lo aparente para lograr un conocimiento profundo, desentrañando cómo quien analiza se involucra o contagia emocionalmente del analizante como efecto de la subjetividad.

En esta abstinencia se reflexiona sobre las *memorias al asalto*: 1) memoria de experiencias, en la propia vida parecidas a las del paciente; 2) memoria de casuística, que compara al paciente con otros casos; y la 3) memoria teórica, que permite colocar al paciente en algún capítulo de conceptos. Estas memorias deben ser desestimadas para lograr la singularidad y eficacia en la interpretación. Es recomendable no interponer ningún teórico de por medio (Ulloa, 2012), sino privilegiar el contacto directo entre la angustia y la atenta escucha para estimular nuestro pensamiento afectivo. En el mismo tenor, cuando se *demora* el enojo y se toma cierta distancia para observar podemos terminar enterneciéndonos (Ulloa, citado en Rodríguez, 2005). El reto está en lograr la frescura de interpretación que los niños y las niñas producen (Ulloa, citado en Rodríguez, 2005).

Ulloa (1995) también elaboró lo que determinó como *condiciones de la eficacia clínica*, una herramienta para establecer la

idoneidad clínica. Estos conceptos representan una actitud de predisposición para la acción, lo que resulta útil para la eficacia de un clínico al *sostener sostenidamente* –desde el arte de la curiosa paciencia– una relación posible con lo que se nos presenta irracional:

Capacidad de predicción: es la organización de las expectativas que se tienen antes de incluirse en la situación que se debe de conducir. Esta organización explícita de las expectativas opera desde el primer contacto como medida de confrontación con lo que realmente acontece. Resulta de mayor utilidad cuando se interroga sobre los motivos que nos llevaron a una predicción errada a partir de datos novedosos. Cuando no se han organizado las expectativas, éstas también funcionan, pero secreta y perturbadoramente.

Actitud no normativa: constituye el propósito de no diagnosticar prematuramente. Se trata de dejarse atravesar por los datos del campo, sin pretender *entender antes de entender*, evitando forzar las funciones clínicas, diagnósticas o terapéuticas. Cabe diferenciar el beneficio de un registro precoz de los síntomas, que permite presunciones diagnósticas, de un diagnóstico prematuro que hace que resulte difícil desprenderse de una postura que se ha cristalizado y constituye una de las causas más frecuentes de fracaso clínico.

Posibilidad de establecer relaciones históricas en el discurso: mantener un oído atento para realizar una lectura semiológica capaz de producir inteligencia clínica, tomando en consideración que quien demanda, es un *sujeto dividido* tiende a poner en juego un decir que alude al conflicto y otro que alude a la solución, permitiendo simultáneamente aceptar y negar la amenaza, fragmentos discursivos dislocados, contradicciones que resultan sorprendidas para el paciente, y en esta sorpresa radica gran parte de la eficacia reveladora. Cuando se trata de una mentira, ella constituye un aspecto interesante de la sintomatología. En general, estas relaciones insólitas en un discurso tienen mayor presencia en las entrevistas iniciales.

Definición por lo positivo o lo que es: implica advertir aquello que para el interesado se presenta como algo eludido por temor o por ser contrario a su deseo. Con la intención de remarcar, para que alguien termine de hacerse cargo de lo que está afirmando;

Ulloa solía utilizar la frase “Esto que usted dice, además de cierto, es cierto”. Esta condición de eficacia posiblemente sea la más controvertida desde una perspectiva psicoanalítica, en cuanto a la compleja relación entre deseo y compromiso, con sus respectivas proyecciones éticas.

Coherencia entre teoría y práctica o entre ser y decir: esta condición alude al comportamiento del clínico, ajustado a la coherencia de un complejo oficio que termina por ser una manera de vivir y no una ritualización del oficio. En la clínica, la coherencia entre *ser lo que se dice* y *decir lo que se es* aproxima a la máxima eficacia para intentar eludir las estandarizaciones dogmáticas, garantizando la singularidad del paciente.

El resultado

El gran quehacer de la clínica de salud mental es que primero encamine al sujeto a tomar conciencia de su padecimiento y, después, a vislumbrar una salida capaz de conducirlo a un accionar que alivie su padecer. Con el eventual contentamiento de su cuerpo habrá de recuperar la valentía necesaria para sostener su decisión. En este acto de *clinar* se requiere mantener la calidad de los recursos que optimicen el accionar clínico (Ulloa, 2012). “Una cuestión primordial es determinar las condiciones de diferenciar el malestar inherente al sujeto hablante y el malestar hecho cultura, cuyas prácticas producen un efecto mortificatorio” (Pérez y Zanperl, 2005, p. 147).

La utopía de la salud mental representa el sentido contrario a la re-negación, *negar lo que se está negando*, que se presenta en la cultura de la mortificación, para dar paso una doble re-negación: negarse a aceptar aquello que niega la realidad, por más penosa que sea. Otorga la posibilidad de pensar un modelo alternativo distinto, un verdadero proyecto identificador que, desde el mañana, tiñe y da sentido al presente (Ulloa, 2010a, p. 18). Constituye un abrir de ojos que cuestiona la realidad en torno al acostumbamiento, ocultamiento, complicidad e impunidad. Se recupera el escándalo a partir de enfrentar, con la verdad y la ternura, a la indiferencia que mata, (Ulloa, 2010d). Es un paso hacia la transición de la mortificación a la salud mental que genera un contrapoder (Taber, 2005).

La salud mental es una producción cultural, una variable política y, sobre todo un contrapoder para trabajar en condiciones adversas –ya sea que las enfrente el paciente o el clínico–, supone que una vez cumplida esa movilización será imprescindible impulsar, para consolidarla, otra movilización que la inscriba en el campo político-cultural (Ulloa, 2012, p. 163).

El contrapoder, tiene la consecuencia de poder hacer a pesar de las adversidades (Taber, 2005). Implica recuperar la pasión y el deseo por trazar nuevos movimientos. Salir de la resignación que genera padecimiento transitando de la pasión de la lucha (Lipovich, 2010b). Cuando solamente se muestra la salida de la muerte para pelear contra la falta de alternativas, se debe trabajar en descongelar las formas de pensar (Ulloa, 2010d). Se trata de no esperar lo que no vendrá y antes bien fortalecerse para reclamarlo, para consolidar lo que vaya surgiendo y para extenderlo al resto institucional (Ulloa, 2010a), fomentando un espíritu de autogestión (Ulloa, 2010a).

Para lograr el cambio es recomendable iniciar con los sectores intermedios, que es el grupo que queda atrapado entre las demandas de sitiados y sitiadores (Ulloa, 2010a). Comenzar a producir *notables*, gente que tiene algo que decir: “Yo dije mil veces lo que ahora de afuera nos están diciendo, pero no me escucharon”, cuando quien tiene algo que alertar o denunciar se encuentra en un desierto de oídos sordos (Ulloa, 2010b):

Los notables son los que se cansaron de predicar en el desierto, siempre existen, siempre los encuentro... Al pasar del tiempo me encontraba con gente que me decía “Yo estuve cuando vos hiciste un trabajo en tal institución...”. “Ah sí, fue un desastre”, contestaba yo. “Pero no: la institución no cambió, pero varios de nosotros nos organizamos, nos capacitamos y logramos cambios en nuestro sector”; o bien “vimos que la institución era renuente a todo cambio y nos fuimos, fundamos una institución distinta”. El trabajo había tenido efectos, no siempre en las políticas institucionales, pero sí en las subjetividades. La numerosidad social es, en última instancia, una fábrica de notables. (Lipovich, 2010b, p. 24)

Al fomentar que la comunidad se organice (Ulloa, 2010d), se empiezan a debatir esas cosas que todos veían cada día sin advertirlo (Lipcovich, 2010b). Cuando alguien comenta sobre una situación problema y encuentra resonancia en el otro, motiva las coincidencias y las disidencias con respecto al tema abordado. Esa resonancia promueve respuestas que van creando una producción de inteligencia lúcida y colectiva haciendo posible el debate de ideas, con lo que se avanza en la intimidad mermando la intimidación: “Inicialmente, resulta sorprendentemente eficaz nombrar los matices del sufrimiento. Este mínimo hecho da lugar al comienzo de un entendimiento mutuo y a la adquisición de una consciencia compartida del sufrimiento” (Goldchluk, 2005, p. 141).

Resulta de utilidad contar con analizadores, que detonen la discusión, a manera de punto de partida que instaure el debate crítico, donde se ponen en juego no solo los recursos del sujeto, sino los recursos solidarios de la comunidad afectada (Ulloa, 2010d). Esos analizadores tienen que ser lo suficientemente abarcativos para obtener el interés de todos, y lo suficientemente acotados para que el pensamiento crítico no se pierda en generalidades (Lipcovich, 2010b). Así, se organiza el consenso sobre una situación que cada uno ha entendido a su manera. Tener un primer proceder crítico en el que garantice el debate, logrando la resonancia íntima y en esa resonancia, armar un debate entre la disidencia y la coincidencia (*UbaPsicología*, 2008, min 34). “Cuando el cuerpo recupera su contentamiento, se recupera el coraje” (Lipcovich, 2010b, pp. 23).

Una experiencia de Ulloa es el trabajo con jóvenes de Barriletes, organizado por la psicóloga Martha Basile en Neuquén: fueron sesenta chicos de entre seis y 11 años que todavía no sabían leer, vivían en condiciones de gran adversidad social, de altísimo riesgo; la escuela común no encontraba la forma de ocuparse de ellos.

En barriletes, además de dárselos el almuerzo, lo cual es esencial, se les propone contar cuentos. Como no saben escribir, Marta los escribe. Los relatos traducen la violencia, los abusos. Ella les explica: “No se puede hacer público un cuento así porque te podría traer problemas con tus padres: entonces, vamos a darle una forma que se llama literaria que no oculte los hechos, pero que no te

ponga en riesgo". Así, para escribir sus pequeños cuentos tristes, los chicos aprenden a leer y escribir muy rápido (Lipcovich, 2010b, pp. 24-25).

Por la precariedad con la que vivían, no tenían la experiencia de que algo les perteneciera, con ello, además de enseñar a leer y a escribir, se desarrollaron otras habilidades de autocontrol:

Son chicos que no tienen noción de propiedad, entonces les ofrecieron ser dueños, cada uno de un objeto cotidiano, por ejemplo: un cubierto. A partir de esta "propiedad personalizada" los chicos empiezan a cuidar la propiedad pública. Si ven que un alumno está arruinando algo se acercan y le dicen que no, que es de todos. Rompieron el tabú de no denunciar: hay una maestra a la que pueden avisar para que detenga el acto de vandalismo, bajo el compromiso de que el alumno infractor no será sancionado. Así van consolidando pautas culturales distintas mediante formas de trabajo que excluyen la violencia (Lipcovich, 2010b, p. 25).

La presencia de resistencias constituye obstáculos que no permiten avanzar en el esclarecimiento del problema y, por lo tanto, impiden llegar a una solución. Una de las formas de resistencia es aquella en la que se anula la posibilidad de escucha de los resultados del análisis por parte de los afectados, quienes no desean o no demandan conocer esa información (Ulloa, 1995), rehusándose a reconocer esa realidad en la que se encuentran inmersos.

Ante esta configuración es necesario realizar una doble tarea del trabajo clínico: el trabajo con el acto de violencia y el trabajo con la complicidad de los hechos, bajo la premisa de que "la crueldad no hay que velarla, sino hay que develarla y evidenciarla" (Ulloa, 2010b, p. 33). Por ello, es indispensable montar un dispositivo de vigilancia que preste especial atención a la presencia de esquemas emergentes de represión. Cuando la gente empieza a juntarse para discutir, cuando comienza a promover un verdadero debate de ideas, suele ocurrir algún grado de represión desde alguna instancia administrativa (Ulloa, 2010b).

Con respecto al trabajo de intervenir a los victimarios, Ulloa afirma "Tengo demasiado trabajo con las víctimas como para ocuparme del victimario" (Lipcovich, 2010b, p. 26).

El maligno se abroquela en la arrogancia de su *saber maligno* desconociendo absolutamente toda ley. Mal podría un torturador o un corrupto -en sus múltiples formas-, aceptar y ajustarse a las leyes de un oficio clínico que trata de establecer cómo fueron los hechos. Entonces, no es solamente por repugnancia y rechazo, que no podría atender a un maligno torturador; ese sujeto se cae de todo dispositivo clínico (Grieco, 2010, p. 63).

Además, los malignos torturadores solamente piden apoyo cuando han caído en desgracia frente a sus propios cómplices y superiores; entonces sienten que han sido abandonados. Pero a esos individuos los esperan otros escenarios: los de la justicia, la deshonra y la vergüenza pública (Ulloa, 2010d). Aun cuando en distintas citas Ulloa menciona su renuencia a atender victimarios, en este caso particular atendió la solicitud expresa, aunque finalmente la derivó a otros profesionales:

Estábamos en 1972 en una asamblea clínica, el marido de una alumna tenía algo raro: “¿Dónde trabajás?” le pregunté. “Soy funcionario público”. Vi que la mujer le hacía un gesto. Al terminar la reunión él se acercó “Soy cana⁵”, confesó. Lo mandaban para observar lo que hacíamos. “Pero nunca dije nada en contra suyo...” Yo le agradecí su franqueza, pero le dije que iba a plantear en asamblea lo que me había comentado. No volvió más. Después vino la dictadura, yo me exilié en Brasil, volvió la democracia, volví del exilio y un día, escuché “¡Tordo! , ¡Tordo!⁶ ¿Se acuerda de mí?”. “¿Qué haces acá?” “Mi mujer me dejó y yo salí de cana, ahora trabajo como custodio”. “Estás en la misma...” “Es que me hice alcohólico. Tiene que darme una mano para salir de esto”. “Sí claro” Después de varias entrevistas lo encaminé a un grupo de Alcohólicos Anónimos. Superó el alcohol y cambió de trabajo: se hizo taxista. Cada que me ve por la calle me saluda: “¡Tordo!, ¡Tordo! ...” (Lipovich, 2010b, p. 27).

⁵ Lunfardismo que significa policía.

⁶ Es una forma de decir doctor (médico), las sílabas están en otro orden.

“El análisis ayuda poco, pero ese poco puede llegar a valer mucho”. Los psicoanalistas o cualquier ciudadano atento a los derechos humanos sabemos que, o nos ocupamos de la crueldad –incluida la propia–, o toleramos que la crueldad se ocupe de nosotros. Si nos ocupamos es posible construir un contrapoder que consigna una activa oposición a toda crueldad, idóneo para poder y saber hacer una resistencia sobre todo en el campo social (Ulloa, 2005).

Conocimiento para nuestra actualidad

A manera de cierre de este breve recorrido por la obra de Ulloa, resulta indispensable destacar su vigencia en nuestro contexto cotidiano actual. Esta búsqueda representa una invitación a *re-definir* campos de acción, para ampliar las miradas para *re-formular* técnicas y nuevas estrategias de trabajo, operando en consecuencia. Tratar de protegernos frente a los terrorismos que padecemos y, sobre todo, cuidar nuestro maltratado aparato psíquico (Pipkin, 2005).

Vivimos en una era de la globalización económica y mediática que provoca una sobre exigencia emocional a las que una persona promedio debe enfrentarse, así como a la universalidad de las comunicaciones y el desarrollo vertiginoso de la sociedad industrial. En la actualidad los *mass media* nos transmiten *otras* realidades –casi siempre simuladas–, que provocan un *auto maltrato cotidiano naturalizado* acompañado de desilusión, dolor, proporcionado a las personas irritación, desinfe, sensaciones de impotencia y pensamientos *sin salida* donde se presentan nuevas patologías que parten de la *velocidad de expresión* que hace sobreponer lo urgente a lo importante (Kesselman, 2005).

Otra realidad está en lo desdibujado del campo de acción que tiene actualmente la narcoviolencia en México y otras partes del mundo, en las que la propia inacción de los gobiernos parece instaurar nuevas formas de terrorismos de Estado, en el que se niegan la tortura y los secuestros, igual que ocurría con las víctimas de la dictadura con que trabajó Ulloa, en las que la tragedia era demasiado explícita como para hablar de ella (Tabwer, 2005). En esta situación, las instituciones y sus normativas se desdibujan, dando paso a la impunidad, en la que las nuevas reglas están impuestas por los acuer-

dos del *narco-estado*. “La violencia social que opera en nuestra cultura siniestra lleva, por momentos, a la vivencia de una vulnerabilidad psíquica, de la cual es imposible sustraerse” (Pipkin, 2005, p. 193).

Lo anterior representa las nuevas encerronas en las que el esquema de interacción digital y la violencia también son generadoras de exclusiones, de sufrimiento y de pérdida de valentía, en un entorno altamente efímero que modifica las reglas sociales de forma más rápida, siguiendo las “tendencias”. Aspectos que contradicen la rigidez y lo inamovible de las dinámicas institucionales tal y como las conocíamos. Así como estas encerronas, tenemos otras más: el *burnout* en lo laboral, las de violencia en las escuelas, la que padecen las *madres buscadoras* de desaparecidos en México; las mujeres víctimas de violencia, las personas en la pobreza, grupos en condiciones de vulnerabilidad, grupos minoritarios, entre otras. Una de las primeras labores está en identificar estas encerronas, una vez logrado identificar el rol que ocupamos en la ecuación: victimario, víctima, observador, o la mano que representa ese tercero que apoya a salir: no ceder ante la crueldad, evitando complicidades.

Bibliografía

- Andújar, M. (2005). Hay gente que es así... En B. Taber y C. Altschul (Comp.). *Pensando Ulloa* (pp. 203-211). Libros del Zorzal.
- Arredondo, M. (2005). La calle me protege. Sobre la numerosidad, la crisis y la construcción de una red. En B. Taber y C. Altschul (Comp.). *Pensando Ulloa* (pp. 151-158). Libros del Zorzal.
- Bongiovanni, P. (2007). Síndrome de Violentación Institucional, de Fernando Ulloa. *Eneabiumi* <http://www.eneabiumi.com/fernando-ulloa.html>
- Cueto, E. (2003). Entrevista a Fernando Ulloa. *De inconscientes* <https://deinconscientes.com/entrevista-a-fernando-ulloa-2/>
- Etinger, D. (2005). Un trovador y su genealogía. En B. Taber y C. Altschul (Comp.). *Pensando Ulloa* (pp. 195-201). Libros del Zorzal.
- Fernández, A. (2005). Grupos de familia: de la crueldad, sus linajes y coartadas. En B. Taber y C. Altschul (Comp.). *Pensando Ulloa* (pp. 71-79). Libros del Zorzal.
- Fernández, L. (2023, 23 de febrero). *Trabajo con la implicación y el propio análisis* [Intercambio con Lidia M. Fernández] realizada en sesión meet.
- Ferrara, F. (2005). ¿La clínica en el galpón? En B. Taber y C. Altschul (Comp.). *Pensando Ulloa* (pp. 173-180). Libros del Zorzal.
- Goldchluk, A. (2005). El informe final. En B. Taber y C. Altschul (Comp.). *Pensando Ulloa* (pp. 137-143). Libros del Zorzal.
- Grieco, L. (2010). Entredichos: Fernando Ulloa y Luis Grieco. En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 57-64). Facultad de Filosofía y Letras.
- Kamkhagi, V. (2005). Ulloa, un clínico nómada. En B. Taber, y C. Altschul (Comp.). *Pensando Ulloa* (pp. 189- 191). Libros del Zorzal.
- Kesselman, H. (2005). Daño psicológico. Consonando y resonando con el doctor Fernando Ulloa. En B. Taber, y C. Altschul (Comp.) *Pensando Ulloa* (pp. 123-130). Libros del Zorzal.
- Lamovsky, L. (2005). Psicoanálisis y lazo social. En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 103-108). Facultad de Filosofía y Letras.
- Letra-Urbana (2013). Recordando al doctor Fernando Ulloa. *Letra urbana* <https://letraurbana.com/articulos/recordando-al-doctor-fernando-ulloa/>
- Lipcovich, P. (2010a.). Las “numerosidades sociales”, de duelo. En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 11-13). Facultad de Filosofía y Letras.

- Lipcovich, P. (2010b). La ética del deseo debe balancearse con la ética del compromiso, ¿Por qué Fernando Ulloa? Un referente indiscutible. En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 21-27). Facultad de Filosofía y Letras.
- Martínez (2005). Las otras generaciones desaparecidas ¿Es lindo ser grande? En B. Taber y C. Altschul (Comp.). *Pensando Ulloa* (pp. 83-86) Libros del Zorzal.
- Moreau (2005). Psicología, psicoanálisis y “Amigos del Apa” (1957-1967). XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-051/42.pdf>
- Pérez, S., Zandperl, A. (2005). Entre-Vistas Institucionales. En B. Taber y C. Altschul (Comp.). *Pensando Ulloa* (pp. 145-149). Libros del Zorzal.
- Pipkin, S. (2005). Alerta roja En B. Taber, y C. Altschul (Comp.). *Pensando Ulloa* (pp. 193-194). Libros del Zorzal.
- Rodríguez, S. (2005). Al maestro con cariño. En B. Taber y C. Altschul (Comp.). *Pensando Ulloa* (pp. 47-52). Libros del Zorzal.
- Ruda, H. (2005). Ulloa y la transmisión del psicoanálisis. Reflexiones sobre la crueldad en el lazo social. En B. Taber y C. Altschul (Comp.). *Pensando Ulloa* (pp. 87-95). Libros del Zorzal.
- Sans, D. (2005). Semblanzas de baquía. Mi aproximación a Fernando Ulloa. En B. Taber y C. Altschul (Comp.). *Pensando Ulloa* (pp. 159-172). Libros del Zorzal.
- Saidón, O. (2005). ¿Qué hacer con todo lo que se sabe? En B. Taber y C. Altschul (Comp.). *Pensando Ulloa* (pp. 35-45). Libros del Zorzal.
- Silva, A. (2010). *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra*. Facultad de Filosofía y Letras.
- Taber, B. y Altschul C. (2005). *Pensando Ulloa*. Libros del Zorzal.
- Taber, B. (2005). De la ternura a la crueldad. En B. Taber y C. Altschul (Comp.). *Pensando Ulloa* (pp. 61-69). Libros del Zorzal.
- UbaPsicología (2008). Charla con el Prof. Fernando Ulloa. *Youtube* <https://www.youtube.com/watch?v=Ync6cBUhKLY&t>
- Ulloa, F. (1969). Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica. *Revista AAPA*, 26.
- Ulloa, F. (1977). Grupo de reflexión y ámbito institucional en los programas de promoción y prevención de la salud. *Clínica y análisis grupal*, 4, 63-83.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica, historial de una práctica*. Paidós.
- Ulloa, F. (2004). Prólogo del Dr. Fernando Ulloa en Las huellas de la memoria. *Revista Topia* <https://www.topia.com.ar/content/pr%C3%B3logo-del-dr-fernando-ulloa>

- Ulloa, F. (2005). Presentación autobiográfica y sus posibles adendas. En B. Taber y C. Altschul (Comp.), *Pensando Ulloa* (pp. 17-30). Libros del Zorzal.
- Ulloa, F. (2010a). Notas para la mesa de desinstitucionalización (1990). En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 15-20). Facultad de Filosofía y Letras.
- Ulloa, F. (2010b). Sociedad y Crueldad. En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 29-35). Facultad de Filosofía y Letras.
- Ulloa, F. (2010c). Desamparo y creación. En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 37-42). Facultad de Filosofía y Letras.
- Ulloa, F. (2010d). La obscenidad del poder, la ternura de los piqueteros. En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 43-56). Facultad de Filosofía y Letras.
- Ulloa, F. (2010e). Sacrificio, ternura/crueldad y poder soberano. En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 65-74). Facultad de Filosofía y Letras.
- Ulloa, F. (2012). *Salud ele-Mental, con toda la mar detrás*. Libros del Zorzal.
- Varela, G. (2005). Los pasos de Ulloa. En B. Taber y C. Altschul (Comp.), *Pensando Ulloa* (pp. 113-122). Libros del Zorzal.
- Zito, V. y Kazi, G. (2010). La obscenidad del poder, la ternura de los piqueteros (2001). En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 43-55). Facultad de Filosofía y Letras.

CAPÍTULO 2

RESIGNIFICAR DESDE LA NARRACIÓN PARA CONSTRUIR EL DEVENIR

*Sergio Alberto López Molina
Nancy Elizabeth Molina Rodríguez
Myriam Rebeca Pérez Daniel*

¿Cuáles son nuestras experiencias o escenas crueles? ¿Cuáles son nuestros propios relatos sobre lo cruel? ¿Y la propia crueldad? Cada uno narra, o se narra, sus propias experiencias de lo cruel del otro, del dolor de no existir en él o los otros, de ser puro desecho. Crueldades que nos acontecen, “pasivas”, las cuales conservamos, a veces cuidadosamente, en la memoria.

Taber, 2005

Toda realidad es invención y toda invención se basa en la realidad. Al hacer nuestra autobiografía hacemos ficción. Las memorias se inventan, se construye y se proyectan desde una perspectiva consciente. Creamos nuestras propias ficciones a partir de los recuerdos de una memoria caótica, fragmentada, con olvidos y miradas hacia atrás, para sustentar nuestro presente. La importancia está en las búsquedas: ¿Quién soy? ¿Dónde estoy? ¿A dónde quiero llegar?

Sefchovich, 2015

En este apartado se presenta un recorrido metodológico, exponiendo el dispositivo utilizado, sus componentes teóricos y su proceso de implementación, ordenado por la cronología de los sucesos; registros dan fe de cómo se avanzó ante las distintas vicisitudes, incorporando lecturas, cursos, intercambios de retroalimentación y resonancia, en los que manifestábamos lo que faltaba trabajar y la manera de solventarlo.

El origen

Resulta de utilidad mostrar los retazos que lo conforman y el proceso para hilvanar estas partes en un todo: en 2008 falleció Fernando Ulloa; Lidia Fernández comentaba su pesar expresando que el evento había pasado desapercibido, de manera que no se le estaba dando el justo homenaje a su trabajo¹.

Pasados algunos meses, con mucha emoción, Marcela Ficcardi y Martín Elgueta comunicaban los avances para la fundación del Centro de Estudios, Análisis e Investigación en Enfoques Institucionales “Fernando Ulloa”, que tendría por sede la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. El evento inaugural fue el 19 de junio de 2009.

En el intercambio organizado por la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) realizado en El Calafate, en 2010, Monique Landesmann en charlas de pasillo comentaba el trabajo “Yo, ¿alemana?” (2007), realizado por invitación de Lidia Fernández y como parte de las reflexiones que por esos momentos realizaban los dedicados a los estudios de *lo institucional* entre México y Argentina. Estas reflexiones biográficas representaban un reconocimiento a la trayectoria y un análisis de la implicación con el objeto/sujeto de estudio y sus formas de abordaje.

En 2017 se le otorgó el doctorado *honoris causa* a Lidia Fernández, por parte de la Universidad Nacional de Cuyo. En el acto de entrega su discurso se construyó presentando un recorrido con tres hilos que conducen la argumentación: lo que es ella y cómo llegó a ello, un segundo momento sobre lo producido en el análisis institucional y su importancia y, finalmente, la responsabilidad de los científicos sociales y psicológicos respecto a la situación de su país. El resultado es un recuento significativo y emotivo para Lidia, pero también para la audiencia, para quienes a manera de espejo reflexionamos sobre nuestros propios recorridos, los parteaguas, las crisis, y también sobre aquellas personas que nos acompañaron en distintos momentos.

¹ Fue su alumna, cursó el primer seminario sobre dinámica de grupos. Posteriormente se encontró con él en distintas ocasiones, en jornadas y congresos (comunicación personal con Lidia Fernández, 11 de agosto de 2022).

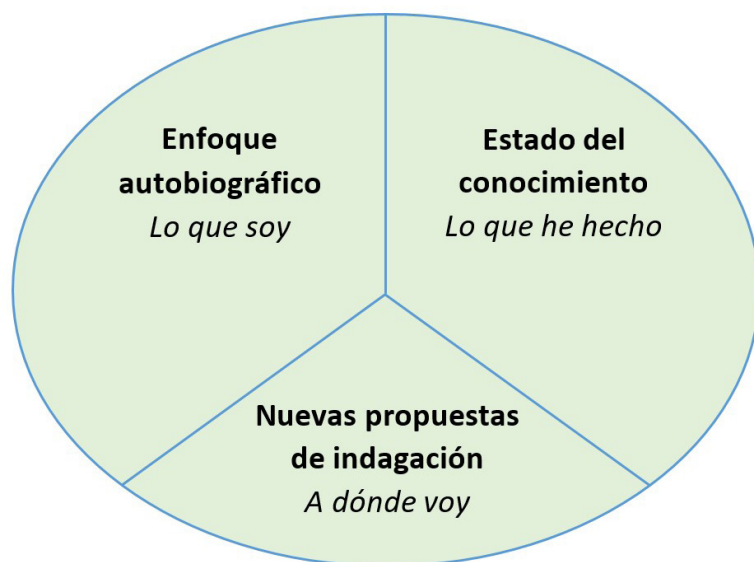
A partir de los anteriores eventos es que se hilvana este edredón, en primera instancia, respondiendo a una necesidad de ordenar los principales aportes teóricos de Ulloa publicados en distintas revistas, libros e incluso videos de conferencias y entrevistas. En otro momento, de manera personal, responder a una necesidad de generar un proceso de reflexión y análisis de nuestro quehacer en investigación en el marco de las instituciones que nos cobijan.

Dispositivo metodológico de la investigación

A partir de un proceso de análisis propio (Ulloa, 1995) de cada uno de los integrantes del equipo, se realiza un análisis autobiográfico, en el que se muestre *quién soy*. En un segundo momento, mediante la construcción de un estado del conocimiento (del arte, de la cuestión) personal de lo investigado, se define *lo que se hace*, profundizando en la trayectoria con la finalidad de indagar y cuestionarse ¿para qué se hace? Y, finalmente, generar un contraste con los presupuestos teóricos de Ulloa, para plantear nuevas investigaciones, *hacia dónde voy*. Así, la estructura propuesta para cada capítulo por participante se integró de la siguiente manera:

1. Enfoque autobiográfico. Análisis de trayectorias personales y académicas como punto de partida hacia el análisis institucional. Personajes que influyeron en distintas (en alguna de las) etapas de desarrollo.
2. Estado del conocimiento. Recopilación de investigaciones realizadas, a manera de un estado del arte de la trayectoria personal, con los principales aportes al conocimiento, el contexto de investigación, la disciplina a la que colabora, las formas de hacer y producir conocimiento, la relación con la institución(es), implicación con las líneas/temas de investigación), concluyendo con las principales presencias y ausencias que se detectan en lo hecho.
3. Nuevas propuestas de indagación. El contraste de lo realizado, con las propuestas teóricas de Ulloa para tener esa *otra mirada* hacia nuevas opciones de indagación en investigación.

Figura 1. Estructura por capítulo personal



Fuente: Elaboración propia (2023).

Con la finalidad de tener una encomienda general de lo que se esperaba en términos del proceso de escritura, reflexión y análisis, se diseñó un dispositivo de encuadre a partir de un documento base que incluye: los objetivos, presupuestos teórico-metodológicos y el cronograma de etapas en los que se desarrollaría la investigación. Bajo este dispositivo, se enmarcaron las reuniones de intercambios y devoluciones en modalidad virtual y presencial con los equipos de UdeC y UNCuyo.

Las reuniones se centraron en los intercambios de los textos elaborados para identificar avances, tareas, necesidades individuales y grupales, y también compartir materiales. A partir de ello, grupalmente se gestionaron espacios de encuentro, tanto entre los propios equipos, como con expertos y expertas para profundizar en temáticas que enriquecieran el trabajo en construcción. Dichos espacios fueron caracterizados por ser breves, focalizados en un tema y en modalidad de taller. Se realizaron los registros de las reuniones mediante la transcripción de las grabaciones de las se-

siones presenciales y virtuales. Los componentes resultantes del dispositivo se muestran en la figura 2.

Figura 2. Dispositivo de encuentros para intercambios y devoluciones



Fuente: Elaboración propia (2023).

En el siguiente apartado se muestran las pautas que Ulloa utilizaba para la escritura, desde su *pensar novelado*, ejercicio constante de búsqueda, para profundizar en el propio análisis y reflexionar sobre el proceso y los resultados de las intervenciones.

El pensar novelado de Ulloa

La escritura sobre el trabajo en la práctica clínica representa uno de los hilos importantes que atraviesan toda la obra de Fernando Ulloa. “Cuando Ulloa es llamado a escribir sobre lo que realiza y cómo lo realiza, a medida que avanza el relato, a la manera freudiana hace un autoanálisis” (Taber y Altschul, 2005, p. 38) en el que *re-analiza*, reflexiona, cuestiona, para finalmente teorizar esas prácticas, bajo la premisa de que no es posible generar una teoría que no tenga experiencia: “La escritura es un momento privilegiado de la clínica y también del ‘propio análisis’. Bien lo supo Freud a partir de lo que él llamó ‘autoanálisis’. Un verdadero acontecer que fue fundamento no sólo de ‘El libro de los sueños’, sino además de todo el psicoanálisis” (Ulloa, 2012, p. 9).

Tal y como lo afirman Taber y Altschul (2005), en *Novela clínica psicoanalítica* Ulloa pretende fundar un género para la escritura en psicoanálisis. Una escritura que se adhiere a las fuentes de su propia historia, trayectoria práctica y cultural, abordando en lo escrito los obstáculos, para de ellos hacer descubrimientos (Ulloa, 2012), generando una biografía intelectual, una novela que fue creando sobre las actividades y sus vicisitudes ocurridas en la producción de conceptos.

Desde una perspectiva de complejidad hace una distinción importante entre *auto análisis* y *propio análisis*. El primero, se hace en lo individual, mientras que el segundo, procede de lo individual, pero se nutre y realimenta de lo colectivo. Estriba de un reconocimiento que parte de la referencia del otro que, con su presencia, promueve el cuestionarse (Ulloa, 1995). Siempre es necesario un toque del otro: ser tocados por una otredad necesaria y oportuna (Taber, et al., 2005).

En una reunión, posterior a la de Río de Janeiro, alguien me entregó un libro abierto en una página precisa, en la que Fernando Pessoa se asume como otro personaje “escribiéndose a sí mismo”, esta radical dualidad epistolar constituye situaciones propicias al propio análisis [...] La obra de Pessoa me acompañó en el fecundo desierto que este periodo extranjero [en el exilio en Brasil] constituyó. Esencial para lo que luego habría de conceptualizar como propio análisis (Ulloa, 1995, pp. 53-54).

El objetivo del propio análisis es aprender de los descubrimientos extraídos de la experiencia. Hacer pasar los escritos por una demora, detenerse hasta la teorización del acto clínico (Ulloa, 1995). El proceso para realizar el *propio análisis* consiste en las siguientes etapas (Ulloa, 2012):

1. El pensar pensado, como una actividad con poco registro memorioso, pero con mucho vuelo asociativo.
2. El desfiladero de la escritura, hacer pasar ese vuelo pensante por la disciplina de la escritura.
3. A partir de la atenta revisión de los escritos resultados de articulaciones inesperadas entre el texto y el contexto, *re-lectura* que identifica nuevos hallazgos para develar la acción.

El propio análisis resulta de una irrenunciable adquisición autobiográfica trazada por propia mano (Ulloa, 2012), presentando algunos pasajes, con figuras importantes que nos acompañan en nuestra historia. Es un proceso de reflexión profundo en el que se acomoda cronológicamente lo que se guardó en la memoria consciente e inconsciente, desplegando la trayectoria de una práctica en la que se forjan herramientas personales, domésticas y vocacionales, desde la que el analista pueda avanzar su propio conocimiento de sí (Ulloa, 1995), “sin perder de vista la memoria y sus vicisitudes: fallidos olvidos, lentos retornos de lo olvidado, o algorizaciones –irse por las ramas– que evaden el tema principal” (*UbaPsicología*, 2008, min. 32). Esta secuencia, tiene la utilidad de otorgar una jerarquía de lo realizado. Representa un telón de fondo desde el cual no retroceder.

“La escritura es uno de los caldos de cultivo donde crecen las colonias del inconsciente” (Ulloa, 1995, p. 28), por lo que se debe mantener una curiosidad de la que, posiblemente, al final se obtenga un resultado inesperado, distinto. “El acto de la escritura, constituye un presente desde donde recuperar la memoria, abriendo futuro. En esto consiste el vaivén del devenir” (Ulloa, 2004, p. 5). “Por vía de lo rememorado, hacer que aquello que habita en la *atemporalidad inconsciente*, comience a transferirse a la *temporalidad consciente*, aquella en la que el tiempo fluye como fluye

el pensamiento” (Taber, et al., 2005, p. 33). El fin último no está en lograr la secuencia temporal consciente, sino que posterior a lograrla continua con un análisis profundo, del cual se desprendan analizadores que sean de utilidad para resignificar la trayectoria. Desde el presente se historiza el pasado con rigor, examinando a la par que se lo acciona (Ulloa, 2004), construyendo el devenir. De esta manera, el objetivo finalmente se cumple cuando al resignificar el pasado también se resignifica el futuro, proponiendo nuevas indagaciones y trazando nuevas rutas.

El acto de escribir va produciendo un dispositivo apto para que nos sorprenda –descolocándonos– con eficacia interpretativa la palabra del otro, sin excluir la nuestra. En el escribir se entrecruzan y quiebran los acontecimientos vividos para anudarse de otra manera y siempre provisoriamente. “Apalabrados” ya en la escritura, sobre una temporalidad que nunca es lineal y que tiene preferencia por las resignificaciones (Andújar, 2005, p. 206).

Resignificar es un acto indispensable para quitarle su valor de peso muerto al pasado y poder afirmar la oportunidad de salvar el futuro, configurando el devenir, otorgándole una temporalidad propia de una meditada conciencia (Ulloa, 2010b). El pasado analizado desde el presente resignifica no sólo las huellas de la memoria, sino que traza el futuro. A partir del análisis personal se develan nuestras mutaciones y al deshacerse de ese peso innecesario nos permite viajar ligero, retomando sólo lo importante para continuar. Mao Tse-tung sostenía que, recuperar desde hoy el sentido válido del ayer era una manera de dignificar la tradición. Eso mismo ocurre cuando alguien, al analizar críticamente un comportamiento, aun el propio, logra resignificarlo (Ulloa, 1995, pp. 35-36).

También permite identificar cuál es la parte más sólida desde donde apoyarse para un nuevo impulso. Como afirmaba Thomas Mann: “trazamos lo que nos sucede” (Ulloa, 2004). “¿Acaso resignificar pasados no es menester psicoanalítico?” (Ulloa, 2012, p. 14). Estos análisis que representan respuestas a preguntas que estructuran como ¿quién soy?, ¿de dónde vengo?, permitiendo avanzar en el conocimiento de nuestra identidad: alguien es lo que recibió, alguien es lo que hace y finalmente, si tiene suerte, alguien

hace lo que es (Ulloa, 2010a). Ubicar en dónde se está parado, desde qué lugar se mira al mundo, afirmarse en un presente con una mirada que permite no olvidar el ayer, recuperar el pasado y bosquejar un futuro o al menos suponerlo (Ulloa, 2010b).

Ulloa en 2012, agregaría a su frase “La escritura es un momento privilegiado de la clínica, del propio análisis” que “también es un momento privilegiado... del descanso”. El trabajo del propio análisis nos refleja la necesidad de comenzar con el ejercicio de lo hecho en nuestra trayectoria. Nos convoca a hacer nuestra propia novela y analizarla (Taber y Altschul, 2005). Este representa uno de los pilares que estructuran los escritos que se presentan en los recorridos biográficos y las trayectorias que se presentan en este libro.

El proceso. El primer intercambio y encuentro para devoluciones

Para el primer intercambio, realizado el 23 de mayo de 2022, se propuso entregar El enfoque autobiográfico, que consiste en el análisis de trayectorias personales y académicas, incorporando como algunos elementos: personajes que influyeron en distintas etapas de desarrollo, las formas en las que se hace y produce conocimiento, la relación con la institución(es) y cerrar con un análisis de la implicación con las líneas/temas de investigación. La pauta para devolución era que cada integrante entregara por escrito para cada documento *lo que resuena*, propuestas de mejora de fondo, de forma y comentarios generales. Así, para la primera sesión virtual del 22 de junio, cada integrante expuso su experiencia en la escritura para posteriormente ser retroalimentado con la devolución del colectivo.

Los avances mostraban escritos en construcción, en los que el índice propuesto permitió la libertad de abundar en algunos apartados y en otros incluso no retomarlos. Los niveles de profundidad y desnudez se presentaron de manera heterogénea, sobre todo en la parte biográfica. En un par de textos había mayor información de la sección del estado del conocimiento y la trayectoria académica, mientras que la autobiografía estaba ausente, al respecto se aclaró que fue una de las formas que encontraron de iniciar los abordajes: “No se puede escribir sin hacer referencia a la trayectoria”.

Una de las redacciones iba acompañada de teorías, aspecto que nutre mucho el texto. Otro texto incluía información del contexto, describiendo las características del momento que se narra (políticas, eventos, noticias, etc.). Se propuso intentar retomar ambas características en las siguientes versiones, incluyendo una redacción teorizada. También, considerar la trayectoria como pretexto para hacer análisis, fomentar la escritura novelada, cuidar localismos y términos que podrían no entenderse en otro país. Generar esquemas de tiempos y rupturas que nos permitan nuevos análisis; finalmente, iniciar la escritura del método para recuperar lo que está ocurriendo con estas devoluciones.

En la primera ronda, las devoluciones giraron en torno a la apreciación del carácter personal del relato en los textos, una deconstrucción desde la que abren ventanas para el análisis y se puede observar la reflexión de las renunciaciones, los duelos y la reconstrucción. Se entreteje en una narración de lo personal y lo profesional, incorporando lo que nos hace sufrir desde la investigación, la vulnerabilidad de las personas descritas (en situación de vulnerabilidad) y el vínculo y la lealtad para con ellas, lo que a su vez dilucida el nivel de implicación con los sujetos en cada momento. En la trayectoria también es posible percibir las instituciones por las que se ha atravesado y cómo éstas nos cobijan y nos dan sufrimiento, lo que describe el contexto en el que se inserta la biografía.

El curso de redacción

Posterior al primer encuentro, se externó la necesidad de solicitar un curso de escritura. Se le propuso al maestro Jorge Vega, poeta y director de prensa de la Universidad de Colima, quien atendió el llamado. Solicitó los avances para conocer lo que se estaba trabajando y el nivel requerido. El curso se realizó el 21 de junio de 2022, a partir de una retroalimentación de la que surgieron las recomendaciones a los textos, mismas que se describen a continuación:

- El párrafo inicial es el más complicado de escribir, porque marca el ritmo y el tono del texto.
- Para la estructura de un texto es recomendable tener tres grandes apartados: presentación, desarrollo del tema, cierre.

- Para la narración de los hechos se puede optar por una de dos opciones: saber dónde iniciar y no saber dónde terminar o saber dónde terminar sin conocer el comienzo.
- Ser preciso. Pasando de lo poco a lo mucho. “Primero que se vea el humo, para después mostrar el fuego”.
- Como parte de los procesos de reflexión debemos separarnos de la historia de la que estamos enamorados: ¿qué aporta tu experiencia en este proceso de reflexión?
- Se debe seducir poco a poco, involucrando al lector, así el pasado va dejando de ser un peso muerto con lo que se va haciendo más ligero.
- Es importante considerar que el autor es el lente de la cámara que va mostrando lo que ocurre, la experiencia y la visión que se tiene del mundo, asumiendo nuestros demonios y generando la empatía a partir de presentar lo humano de los distintos personajes que conforman nuestra trayectoria.
- Al definir mi vínculo con el texto se puede ir bajando en capas, con lo que se comienza el texto siendo uno y se termina siendo otro.
- También, pueden incorporarse algunos elementos, como son los olores, colores, sabores, en los que se requiere cuidar que la totalidad de elementos confluyan.
- Todo elemento debe de tener relación, centrando la importancia en lo que se está viendo y no en el que está narrando, pues el mejor narrador es el que no se nota.
- Respecto a la parte más técnica de la construcción del texto, resulta adecuado que se desarrolle una idea por hoja.
- Poner el texto en una báscula e ir pesando las palabras.
- Mezclar lo objetivo con lo subjetivo.
- Cuidar o definir el ritmo que se desea dar al escrito.
- Pueden proponerse “descansillos” o pequeñas ideas en el texto.

Estas recomendaciones fueron retomadas de manera personal en cada uno de los capítulos, incorporando elementos faltantes

y eliminando aquellos que resultaban poco útiles. Sin duda, este ejercicio fue de utilidad ya que por un lado se daba visto bueno a algunas secciones, mientras que se proponían mejoras a otros apartados, con lo que, finalmente, se tuvo un impacto en la mejora a las descripciones incluidas en los textos.

El segundo intercambio y encuentro para devoluciones

En un segundo corte de los textos, el 8 de agosto de 2022, hubo una entrega diferenciada: dos documentos presentaron apartados no vinculados al texto de la primera entrega; tres más agregaron el nuevo apartado, pero además modificaron las secciones ya entregadas y por último se sumó un documento nuevo. En ese tenor, algunos textos realizaron cambios a partir de la primera devolución, mientras que otros autores y autoras mencionaron tenerlos pendientes. Como parte de las mutaciones en otros textos, aun cuando son secciones escritas por la misma persona, la misma pauta y en un periodo temporal muy corto, se muestran diferencias considerables respecto a la entrega anterior. Incluso algunos tienen un estilo distinto, como si lo hubiera escrito una persona diferente.

Un ejercicio que resultó interesante fue el de concentrar la totalidad de escritos en un acomodo tentativo. Este armado muestra que el texto ya tiene una apariencia de libro. También pone al descubierto aquellos apartados en los que se requiere incorporar mayor información, como los casos del marco teórico y el método.

En los capítulos personales, los análisis ya muestran injusticias y exclusiones sociales tanto en las etapas del desarrollo personal, como en las investigaciones realizadas. También se da cuenta de la participación activa de hombres y mujeres ante la problemática. Un par de textos incluyeron imágenes que apoyan la redacción, y otros más muestran gráficos y tablas que muestran el mapa con que se estructuró el texto.

En la retroalimentación se propone hacer una revisión e incorporar un apartado inicial sobre la implicación que tiene escribir sobre sí mismo, las reflexiones sobre cómo ha sido esta escritura autobiográfica y, finalmente, en los estados del conocimiento determinar los nudos metodológicos en las investigaciones realiza-

das: los alcances, los límites, así como los aportes de los métodos utilizados, mostrando cómo operan. También incluir reflexiones de cómo se realizó la escritura de esos documentos.

Las devoluciones de este segundo encuentro rondan sobre la ternura al acercarse a las distintas poblaciones, cumpliendo con la premisa de que nada de lo que se investiga nos es ajeno, sobre todo cuando se enfatiza en el devenir de lo individual a lo colectivo. Las líneas de tiempo recorridas muestran las distintas decisiones metodológicas elegidas y las razones de ese momento para utilizarlas. Este recuento de lo trabajado privilegia un reencuentro con la escritura, ubicando las referencias encriptadas a decodificar para entenderlas y conocer lo que realmente se desea compartir. Entre los cuestionamientos a la producción científica realizada están: ¿a favor de quién está la psicología? ¿Lo que se produce mantiene la rigurosidad o es simplemente para llenar papeles y cumplir?

El curso de la obra de Ulloa

A solicitud de una de las integrantes de la Cuerpa Académica 110 “Género y prácticas culturales”, se gestionó con Martín Elgueta un curso sobre el trabajo de Ulloa. Ante su respuesta afirmativa, el curso se desarrolló el 19 de octubre de 2022. Para la dinámica de presentación se siguió el orden cronológico de la obra de Ulloa.

Psicología de la Instituciones. Una aproximación psicoanalítica (1958). El psicoanálisis en las instituciones desde una perspectiva de psicosociología basado en los aportes de José Bleger. Ulloa parte de experiencias reales que provocan cambios, para posteriormente teorizar esas prácticas: “la teoría termina por cegar la mirada clínica, perturbar el diagnóstico e incrementar la gravedad” (Ulloa, 1995, p.26). Afirmando que se debe articular un código de normas en torno al espacio, el tiempo y la responsabilidad.

La dinámica institucional se refiere a aquellos aspectos que generan integración-dispersión. Las fracturas reactivan conflictos. Cuando se produce una fractura, cada fractura es una invitación que provoca una proyección: una pantalla que evita que veamos el problema, un mecanismo defensivo de lo que no está resuelto. Quienes sufren son los sujetos, aun cuando la patología está enquistada en la institución. Este sufrimiento es de interés para la salud mental.

En ocasiones no se abordan los problemas porque son dolorosos, entonces se requiere una pantalla para evitar el dolor subjetivo (personal) de no alcanzar a realizar la tarea encomendada. Así, siempre habrá una explicación de afuera que responda (una excusa racionalizada), son explicaciones para no hacer la tarea primaria. El nivel manifiesto resulta de los mecanismos de defensa. Se termina chivando² (a manera de pantallas distractoras), culpando a las víctimas o culpando al chivo emisor, ante la incapacidad de determinar el problema y, por lo tanto, no hay escucha.

En *Comunidad Clínica* (Intervención en lugares institucionales) (1976), se aborda el sufrimiento y unión solidaria ante la pobreza de recursos. Lo anterior, con énfasis en tres niveles de análisis: la solidaridad en los márgenes de la institución, el sentido político (¿Quiénes se unen? ¿Qué los une? ¿Para qué los une? ¿Cuál es la meta que se privilegia?) y finalmente, el análisis del quehacer (condiciones iniciales negativas, deformaciones crónicas, condiciones de aislamiento asimétricas).

Se trabaja con clínicos/clínicas, clinados/clinadas³, en un encuadre en la calidad solidaria de la comunidad, atendiendo las problemáticas del grupo. Asimismo, con elementos de un método clínico con las características de anticipar condiciones (tiempo, espacio, personas), tener un proyecto que clarifique sus objetivos (a partir de las necesidades del grupo), contar con un esquema científico, metodológico y técnico para la formación de grupos; mostrar un respeto por el estilo personal de los integrantes, realizar una escucha para todos en dispositivos de comunidad clínica donde nadie juzgue lo que digamos, y mantener un clima de seguridad y confidencialidad psicológica.

Notas para la mesa de desinstitucionalización (1990). Menciona las reglas para el trabajo clínico colectivo: seguridad psicológica, restricción en número, definir el proyecto, conocer las condiciones institucionales y la carencia de recursos, identificar el efecto de los otros en quien analiza (internalización del encuadre clínico) bajo la premisa de que no es posible un terapeuta neutro. Encontrar algo

² En referencia a la expresión “chivo expiatorio”, o selección de un agente que se sacrifica, asumiendo la responsabilidad de todo lo ocurrido.

³ Personas que son sujetos de la intervención y el análisis del personal clínico.

que identifique a los clínicos, permitiendo la asociación libre para también hablar libremente; habilitar distintas maneras de entender y, finalmente, convocar a los dispersos (o al menos intentarlo).

Novela clínica psicoanalítica (1995) aborda el proceso de cuidado de la dinámica de los grupos, la cultura de la mortificación, la doble tarea del trabajo clínico con el acto de violencia y con la complicidad de los hechos. Usa el término *infracción ventajera* que refiere a romper con la pauta para obtener ventaja desde la transgresión. En este mismo tenor, el concepto de *miramientos* (extraído de *Sociabilidad Sincrética*, de Bleger) que logra que *el otro* no se inhíba, no quede censurado.

Taller de lectura

Para avanzar en la comprensión de la obra de Ulloa se propuso la lectura de *Novela clínica* (1995) para ser comentada por cada integrante del CA-110. Esta reunión se realizó el 14 de diciembre de 2022. Para la discusión se seleccionaron los temas: a) otra vuelta de tuercas por las herramientas clínicas, b) la abstinencia psicoanalítica, c) la novela neurótica, d) la ternura. Los ejes propuestos para profundizar fueron: la apreciación general del texto, los temas que resuenan y cómo aportan a lo que hacemos. Entre los comentarios se encuentran:

La apreciación del texto: la escritura de Ulloa denota una mediación entre la terminología y la experiencia. Muestra sus procesos de intervención a manera de estar frente a los expedientes clínicos de los colectivos con los que trabajó, pero presentados desde una perspectiva amable y cálida, aspectos que no sigue el halo de frialdad del que se ha rodeado la corriente psicoanalítica.

Son textos vigentes: los esquemas de opresión presentados por Ulloa tienen similitud con el actual narco-estado en México.

Los temas que resuenan: la resignificación de la escritura, el encuadre clínico, las instituciones totales, la ternura como justicia, las crisis institucionales, las instituciones totales, la violentación, la encerrona trágica, la tortura, los duelos, el miramiento, la utilidad de las herramientas analíticas, la estructura de la demora a partir de la reflexión de sí mismos. La relación del opresor con el oprimido, la desesperación y la indefensión aprendida, la institucionalización del secreto: mostrar-ocultar a conveniencia.

Cómo aporta a lo que hacemos: el miramiento resignifica la empatía para proveer un acompañamiento materno y psicológico para estar atento y al pendiente de las necesidades de los individuos. Ponemos algo del otro en nosotros: nos miramos a través del otro y viceversa. Cuando escribimos, empatizamos y resonamos con nuestro propio texto, es la materialidad que define en dónde está el sujeto investigado, en dónde nosotros y dónde estamos en nuestros textos, lo que permite hacer consciencia del proyecto personal, los cambios en el estilo personal a partir de la consciencia de sí mismos.

El encuentro con Lidia

Durante la segunda entrega de avances se analizó la necesidad de buscar una persona lectora externa que nos retroalimentara con otros ojos. La persona seleccionada fue Lidia Fernández, misma que de manera generosa respondió a nuestra solicitud. Derivado de la revisión de los textos en construcción, emitió una serie de recomendaciones para la mejora del texto: incorporar ejemplos a la teoría de Ulloa, separar el capítulo que originalmente era teórico-metodológico en uno teórico y otro metodológico y, finalmente, en el apartado metodológico eliminar los fragmentos en que se mencionan reflexiones personales, para dejar que cada persona los aborde en su propio apartado, respetando la intimidad de cada integrante.

Posteriormente, propuso un encuentro para el 23 de febrero de 2023, con el objetivo de clarificar esas recomendaciones y profundizarlas. Para lograr este objetivo se propuso la siguiente pauta: 1) una exposición del equipo de los objetivos y avances, 2) Lidia expone sobre el trabajo con la implicación y el propio análisis, 3) un tiempo de intercambio. Lo que a continuación se presenta es un resumen de lo expuesto por Lidia Fernández:

Lo que plantean en el proyecto es un trabajo de reflexión sobre uno mismo, de la forma en como se ven las cosas, representa una necesidad de revisar esa trayectoria y hacerlo juntos: la comprensión de su biografía y de su propio trayecto para el análisis de sí mismo. De aquí la importancia de analizar la implicación, que es la búsqueda de un encuadre para incorporar el análisis de la trayectoria en un proceso de análisis institucional.

1. El investigador que hace análisis institucional es un sujeto que forma parte del objeto que analiza, forma parte del sujeto que investiga, se encuentra adentro como parte de la subjetividad: *formar parte, ser parte* (aplica a todos aquellos que hacen investigación social).
2. Para analizar esta implicación se tiene que considerar la trayectoria biográfica, la clase, el género, la posición política y profesional.
3. La implicación es el conjunto de condiciones del sujeto que afectan su percepción y vínculo con objetos y situaciones.

Es una obligación para el investigador reconocer que el objeto está dentro de sí mismo. Representa una búsqueda para “cimbrarse” con una conmoción o un corto circuito que abra una interrogante, que si se soluciona se tendrá una mejor (y afinada) percepción del objeto. En ocasiones se fracasa porque el investigador se siente amenazado por el objeto desde “implicaciones desconocidas”. De la posibilidad de hacer el propio análisis depende el progreso de la investigación. Es una relación con el saber: el saber sobre una relación con el objeto de investigación.

Conocer nuestra implicación es algo invaluable para mejorar la percepción: lo que se veía en un momento, se ve distinto en otro. Cuando transcurren los años, si revisamos de nuevo un material podemos ver otras cosas, pero el material no cambia, lo que cambió fue la percepción. El estudio de la implicación es una dimensión continua, no tiene límite, el límite lo pone uno mismo. Detenerse a hacer un análisis profundo de implicación hace que se abra el panorama, que se “abra el cielo”. Cabe aclarar que el trabajo con la implicación tiene mala prensa, hay algunos investigadores que lo consideran algo poco objetivo. En el ámbito académico, cuando se menciona que se está trabajando con la implicación, luego cuestionan: ¿en qué están perdiendo el tiempo?

Mostrar representa demasiada exigencia. Al trabajar con la implicación se hurga en la intimidad. Para protegerla se requiere de mantener una confidencialidad. Los escritos sobre la intimidad no se comparten, o si se comparten hay un proceso de censura, aceptando que se está haciendo esa reserva y que lo que se pone a dispo-

sición no es todo, porque está previamente censurado para proteger la intimidad. Se pule con el pudor, definiendo que son memorias, que muestran un rostro de lo que hicimos. Uno de los riesgos es que se establezca una ficción a partir de las reservas.

Nadie puede imaginar a dónde llega el otro en ese campo. Representa mucho trabajo, revisar la profundidad para volver a revisar los límites de lo que se desea compartir. Cuando se menciona que falta algo más, implica revisar si hay perseverancia, cuidando en la censura lo que cada uno se reserva. La importancia de tener un intercambio está en la confiabilidad (se confía en el grupo), logrando que se disminuya la amenaza de la crítica y el miedo a mostrarse. Es importante evitar la censura automática de “no es suficiente”, y también la censura grupal. El poder del nivel grupal está en que se presenta esta resonancia grupal al conocer la implicación de los otros, al nosotros compartir nuestra implicación, la forma como nos relaciona con el objeto, como resonamos con el objeto.

El cierre

Posterior a tener las versiones finales de los escritos individuales, se propuso generar –a manera de conclusión– algunos párrafos en los que se reflexionara sobre el proceso realizado. Sin embargo, una vez que se unieron estos párrafos para la conclusión continuó la necesidad de un cierre general de mayor profundidad. Los primeros ojos externos en la lectura del documento, los de Lidia Fernández, confirmaron esta necesidad. Para solventar esta laguna, Lidia propuso una reunión en la que el tema central fuera “lo que significó el trabajo para el equipo, revisando el aporte del trabajo (y la valentía) al incluir reconstrucciones biográficas a una comprensión profunda de Ulloa”.

Esta sesión se realizó el 14 de junio de 2023, fue grabada y posteriormente transcrita. En un primer análisis se vislumbraron las siguientes categorías: el dispositivo, la escritura, la lectura, la implicación, los resultados. Se retoman esas categorías como índice para construir una narración en la que se desarrolle cada una desde las distintas voces participantes. Posteriormente, se dio un tratamiento al texto para unificar las voces y presentar las conclusiones en una Coda a una sola voz. Definitivamente la mejor manera de

cerrar un proceso que en todo momento representó esa convivencia de escrituras hilvanadas por la lectura y el intercambio.

El recuento

Este apartado representa un testimonio del trabajo con los hermanos mayores de la UNCuyo que, con su capacidad de compartir su experiencia y conocimiento, apoyaron en la consolidación del proyecto. También de los excelentes consejos para la escritura de Jorge Vega; los conocimientos sobre los conceptos de Ulloa de Martín Elgueta y, no menos importantes, las recomendaciones oportunas para la mejora del texto y el esclarecimiento magistral de Lidia Fernández respecto al análisis de la implicación.

Respecto al dispositivo utilizado, encontramos una amplia coincidencia en el Ascenso de los parámetros del encuadre clínico de Ulloa (1995), que implica poner en sentido inverso el proceso (la materialidad de campo, el proyecto, los fundamentos y el estilo personal), para iniciar desde una capacitación que configura el estilo personal: “Una capacitación supone que el estilo instrumental de alguien gana autonomía frente a la materialidad que enfrenta” (Ulloa, 1995, p. 107). Lo anterior puede observarse a lo largo del proceso de construcción de nuestros documentos, que representa una espiral ascendente en la que se incrementa nuestro nivel de entendimiento, “Analizar en el acto de investigación el conjunto de relaciones sociales que la orientan en una dirección o en otra, hacia el mejoramiento de estas relaciones sociales o hacia su destrucción: he ahí el proyecto de una teoría de la implicación. En términos del análisis de la implicación, el propio análisis detona no solamente la relación con nuestros objetos/sujetos de estudio, sino que además profundiza en el vínculo con la institución en la que se investiga y las relaciones que se dan al interior de ésta. Relación en la que, además, entra en juego la institución patrocinadora del proyecto, o al menos con la que tenemos un esquema de contratación, en la que también existe una dinámica de trabajo (Lourau, 1989).

Aun cuando las cargas de trabajo en ambos nodos nos jugaron malas pasadas –trabajamos a *pesar de* y no *gracias a*– con la premisa de avanzar resolviendo, bajo el entendido de que difícilmente

se tienen las condiciones adecuadas. Es decir que, si esperábamos a coincidir todos en mejores circunstancias, tal vez jamás hubiéramos iniciado. Este trabajo de escritura y autolectura en un propio análisis, así como los intercambios de comentarios y observaciones derivadas del dispositivo implementado, abren la posibilidad de ser replicados por estudiantes e investigadores que deseen hacer una pausa en su labor investigativa, con mira a trazar nuevas hojas de ruta.

Bibliografía

- Landesmann, S. (2007). Yo, ¿alemana? *Istor: revista de historia internacional*, 30, pp. 158-166.
- Lourau, R. (1989). *El diario de investigación. Materiales para una teoría de la implicación*. Universidad de Guadalajara.
- Sefchovich, S. (2015). *El cielo completo, mujeres escribiendo, leyendo*. Océano.
- Taber, B., Altschul, C. (2005). *Pensando Ulloa*. Libros del Zorzal.
- Taber, B. (2005). De la ternura a la crueldad. En B. Taber, y C. Altschul (Comp.) *Pensando Ulloa* (61-69). Libros del Zorzal.
- UbaPsicología (2008). Charla con el Prof. Fernando Ulloa. *Youtube* <https://www.youtube.com/watch?v=Ync6cBUhKLY&t>
- Ulloa, F. (1977). Grupo de reflexión y ámbito institucional en los programas de promoción y prevención de la salud. *Clínica y análisis grupal*, 4, 63-83.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica, historial de una práctica*. Paidós.
- Ulloa, F. (2004). Prólogo del Dr. Fernando Ulloa en Las huellas de la memoria. *Revista Topia*. <https://www.topia.com.ar/content/pr%C3%B3logo-del-dr-fernando-ulloa>
- Ulloa, F. (2010a). Desamparo y creación. En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 37-42). Facultad de Filosofía y Letras.
- Ulloa, F. (2010b). La obscenidad del poder, la ternura de los piqueteros En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 37-42). Facultad de Filosofía y letras.
- Ulloa, F. (2012). *Salud ele-Mental, con toda la mar detrás*. Libros del Zorzal.

CAPÍTULO 3

SOBRE HUELLAS, RECORRIDOS, DISPOSICIONES Y CONCURRENCIAS EN LOS ENFOQUES INSTITUCIONALES Y LA INVESTIGACIÓN

Víctor Martín Elgueta¹

En el esfuerzo de evocar se entremezclan experiencias y algunas figuras espectrales suelen insistir. Buscan expresarse en palabras y entrar en ese territorio donde la experiencia atraviesa ese sinuoso umbral donde el análisis de la propia implicación acontece. Tres apartados conforman este texto, contruidos en momentos diferentes del dispositivo de escritura, lectura e intercambio que nos dimos entre quienes convergemos con nuestros testimonios de vida sobre nuestra relación con las universidades, los saberes y los grupos académicos en este libro.

“Huellas de Fernando Ulloa en mi biografía” fue el primero de los escritos que reconstruye mi propia experiencia de formación-investigación-intervención desde los enfoques institucionales. “Algunos trazos sobre la propia trayectoria de investigación” constituye el segundo escrito luego de intercambio entre colegas con la lectura y escucha mutua de los primeros escritos. Con este nuevo texto, intenté reconstruir mi trayectoria de investigación

¹ Profesor titular de la cátedra de práctica e investigación educativa. Ciclo de profesorado. Profesor e investigador en carreras de posgrado con especialización en análisis institucional en las prácticas sociales y maestría en análisis institucional. Integrante fundador del Centro de Estudios en los Enfoques Institucionales “Fernando Ulloa”. Todos los desempeños en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina).

para advertir los sentidos que aparecen en mi experiencia de investigar y ser investigador.

Y “Disponer/se/nos, sujetar/se/nos, sostener/se/nos” es un tercer apartado que se corresponde con el tercer escrito luego de varios intercambios entre colegas, encuentros de formación y de diálogo con Lidia Fernández. En ese contexto, es un texto en el que resuenan como eco escuchas, diálogos, voces polifónicas y algunas autorías compartidas.

Huellas de Fernando Ulloa en mi biografía.

Experiencias de formación-investigación- intervención

En este primer escrito elucido cuál es el legado de Fernando Ulloa en mi propia experiencia como analista institucional. Lo organicé en cuatro partes: “Un hábito entre los hábitos”, “Profesor NO universitario”, “Ágrafas/os al exilio” y “Entre venir con Fernando Ulloa”.

Un hábito entre los hábitos

Una primera insistencia espectral evoca mi cursado del Profesorado de Filosofía y Ciencias de la Educación con Orientación en Pastoral Juvenil en el Instituto Superior de Profesorado Don Bosco A-1005, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), entre 1990 y 1995. Tiempos en que habitaba entre mis elecciones personales el anhelo de ser religioso en una congregación que surgió en forma contemporánea y en el mismo país –Italia– que los salesianos, pero diferente: los Josefinos de Murialdo. Viajaba cerca de una hora y media entre Villa Bosch del Partido de 3 de febrero del Gran Buenos Aires y ese edificio salesiano gigante de Almagro en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: instalaciones en la que habían sido estudiantes pupilos tanto Carlos Gardel, como el “hijo de cacique” Beato Ceferino Namuncurá.

En 1993, cursé Análisis institucional con el profesor Fabián Otero. Este docente seguía el mismo dispositivo y bibliografía de la cátedra de Lidia Fernández (de eso me daría cuenta muchos años después) en la carrera de ciencias de la educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en donde él mismo había cursado y egresado. En consecuencia, la acreditación se hacía a través de la

participación y elaboración de un informe de diagnóstico institucional centrado en un trabajo en terreno en una escuela secundaria.

Observación del edificio y sus espacios físicos; observación del barrio porteño en el que estaba emplazado; observación de clases; entrevistas institucionales individuales y grupales a directivos, apoderado legal, docentes; trabajo con técnicas proyectivas con estudiantes. Muchas lecturas de referentes teóricos atravesaban la formación en este espacio curricular: Lidia Fernández, Gerald Mendel, Sandra Nicastro, René Kaës, y el famoso artículo de 1969 de Fernando Ulloa “Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica”.

La escuela secundaria en análisis era privada y confesional. Y en el diagnóstico institucional a través de categorías de Ulloa advertimos como *modalidad* o *figura patológica* que se producía un desplazamiento de la preocupación de enseñar y de aprender por la centralidad en las actividades pastorales: retiros espirituales, convivencias de jóvenes, encuentros juveniles alrededor de los proyectos pastorales de la escuela, salidas de evangelización, misiones a otras provincias del país. Encontrábamos en dicha descripción una forma singular de advertir de qué modo aparecía en nuestros materiales empíricos un predominio del hábito sobre el aprendizaje.

A modo de paradoja, quienes cursábamos Análisis institucional (varones y mujeres que la mayoría estábamos en formación como religiosos en distintas congregaciones) funcionábamos como equipo de investigación. Afirmábamos –por entonces– que habíamos encontrado en la singularidad del caso de esta escuela que el *hábito* sustituía la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje en uno de los sentidos literales del término. Esta experiencia de veinteañero marcaría mucho tiempo mi propio uso de las primeras categorías de Fernando Ulloa y de su noción de *patología institucional*. En mi recorrido por esta contribución del autor interpreté tempranamente que su preocupación por el sufrimiento o la infelicidad del ser humano estaba en sintonía con la obra publicada en 1930 por Sigmund Freud: *El malestar en la cultura*. En ella, Freud se había preguntado las razones por las cuales el ser humano sufría o era infeliz, y ensayó tres respuestas: 1) por la caducidad del cuerpo que hace de la propia muerte un destino ineludible, 2) por efectos

inesperados de una naturaleza –mundo exterior– fuera de control y capaz de expresarse con fuerzas destructoras implacables, y 3) por las relaciones con los otros seres humanos cuyo padecimiento considera el más doloroso.

Por entonces interpreté que Fernando Ulloa tuvo como intención ampliar esta tercera razón de sufrimiento o infelicidad del planteo freudiano asociada a las relaciones entre seres humanos y que hacía esa propuesta desde una perspectiva psicoanalítica. Y que en su preocupación por la salud mental –explicitando que las instituciones no están enfermas sino quienes enferman son seres humanos– describió las *modalidades* o *figuras patológicas* vinculadas a distintos tipos de organizaciones institucionales que se ocupan de la experiencia humana en distintas situaciones:

- a. Humanidades en situación regresiva. Enfermo o disminuido: supresión de la enfermedad sobre la elaboración de la enfermedad.
- b. Humanidades en situación progresiva. Aprendiendo: predominio del hábito sobre el aprendizaje.
- c. Humanidades en su madurez. Trabajando: alienación... drenaje y empobrecimiento de la condición humana y de la trasvasación de esta condición a la de producto manufacturado.
- d. Y humanidades en situación de placer y satisfacción intelectual. En el tiempo libre: estrechamiento –del tiempo libre– invadido por el tiempo reglamentario.

La detección diagnóstica de *modalidades* y *figuras patológicas* para Ulloa en el campo de la salud mental se inscribe en una perspectiva psicoprofiláctica. Es decir, la prevención de la enfermedad mental que tiene como referente la experiencia cotidiana de sufrimiento o infelicidad en organizaciones institucionales en dos sentidos: como sistemas institucionales enfermantos y/o como sistemas perturbados que se presentan como ocasión de externalización de conflictos internos individuales, y que constituyen sistemas defensivos ante la angustia que se ha convertido en pautas institucionales.

Por otro lado, ante sus aportes, es necesario explicitar que quedaron fuera de la tipificación otras organizaciones instituciona-

les mencionadas por el mismo Freud en *El malestar en la cultura*, tales como religión, ciencia o arte (en sus prácticas como lenitivos ante la dificultad de alcanzar la felicidad o la de evitar el dolor del sufrimiento). U otras, que luego sí serán objeto de los enfoques institucionales como Estado (otros escritos y experiencias de Fernando Ulloa, o aportes de René Lourau) o Familia (que Ulloa aborda en su artículo para ejemplificar el uso metodológico de sus categorías o que está presente en otras obras como las de Gerald Mendel), entre otras. Y en las que quedaría establecer –siguiendo el legado de Ulloa– cuáles serían las situaciones en la que se encontrarían las humanidades en cada organización institucional.

Finalmente, en el cursado de Análisis institucional experimenté un *abordaje clínico* del objeto institucional a partir de los supuestos planteados por Fernando Ulloa: a) con técnicas en un encuadre que presentó un mínimo de fracturas, b) en un abordaje gradual que contenía un nivel complejo de análisis que daba paso a otros subsiguientes, y c) que requería experiencia y conocimientos en interacciones grupales garantizado –en esa instancia– por el profesor del espacio curricular.

En 1994 me retiraría de la congregación religiosa ante la prohibición de realizar un taller de dibujo y pintura por invitación y beca de mi profesor de filosofía del arte, quien junto a su esposa desarrollaba una propuesta que combinaba arte y filosofía en el barrio porteño de San Telmo. El superior provincial de la congregación religiosa argumentaba que debía renunciar a mis propios deseos en aras de los objetivos de la congregación. Y que mi renuncia era voluntad de la divinidad en función de mi voto de obediencia. Ese instante fue de develamiento (caída de velos); y los aportes de las *figuras o modalidades patológicas institucionales* de Fernando Ulloa se complementaron con el análisis del movimiento de la introyección y proyección en el análisis de mi propia relación como sujeto con la institución religiosa de la congregación. Asimismo, con las críticas a la religión contenida en la obra de Sigmund Freud *El malestar en la cultura* combinados con los planteos de Gerald Mendel sobre la autoridad y el acto poder.

Las críticas se volvieron crisis personal cuando llevaba cinco años en la congregación, había hecho los votos temporales como

joven religioso y los fines de semana convivía en una comunidad con otros sacerdotes: jóvenes adultos y adultos mayores. Algunos de ellos convencidos y con un estilo de vida coherente con sus votos, otros con una carga de sufrimiento que era difícil de simular. Y había quienes tenían una doble vida y con ello una doble moral que era un secreto a voces, pero a quienes se les exigía un cuarto voto de modo implícito: la discreción. Y en ese escenario me cuestioné sobre mi propio hábito: ¿sería feliz como religioso?, ¿cómo tramitaría la voluntad de poner las elecciones sobre mi vida (entre ellas la carrera de Profesorado en filosofía y ciencias de la educación con orientación en pastoral juvenil y –próximamente– la carrera de teología) a la voluntad y decisión de superiores investidos como autoridad divina en un acto de renuncia a mi propia voluntad por el voto de obediencia? Fue entonces que tomé conciencia del sufrimiento que me provocaba la introyección de ese mandato institucional de la congregación religiosa.

Por otro lado, entre 1993 y 1995 solicité y concurrí (la congregación religiosa lo costéó) a terapia con una psicóloga junguiana. Las continuas inmersiones en el dispositivo de psicología profunda me conducían oníricamente a un volcán. Con el encuadre correspondiente mi terapeuta me invitaba a entrar en él: retirar la lava, hacerlo accesible para ver qué había adentro... encontré una planta con un ramillete de flores rojas. Por indicación de la terapeuta las desenterré con cuidado y las trasplanté fuera del volcán para que pudieran seguir viviendo. Muchas metáforas y situaciones personales aparecieron asociadas en las distintas sesiones. Pero, a mediados de 1995, me era claro que para terminar de desentrañar algunas de las asociaciones (en especial las vinculadas a mis elecciones de género) tenía que irme de la congregación religiosa. Por ello, a finales de 1995 me retiré de la congregación y a inicios de 1996 me recibí y retorné a mi provincia natal: Mendoza.

Un proceso similar vivenciamos como estudiantes del profesorado, que éramos religiosas o religiosos consagrados con votos temporales, y emergió una pregunta: ¿a los *hábitos* de quiénes habíamos hecho referencia cuando realizamos el diagnóstico institucional de la escuela secundaria confesional durante el cursado de análisis institucional?

La experiencia de haber cursado Análisis institucional funcionó para gran parte de nosotros como un espacio transicional en la que cuestionamos nuestras experiencias de jóvenes religiosos consagrados. De hecho, fue el punto de partida de reuniones periódicas en la que nos autoconvocábamos jóvenes varones y mujeres para pensar nuestras elecciones vocacionales y las condiciones de hospitalidad o sufrimiento que encontrábamos en las congregaciones religiosas en las que estábamos afiliados. Por entonces, la publicación del Documento de Santo Domingo por parte del Papa Juan Pablo II, en 1992, generó un clima de incomodidad ante el abandono de postulados de la Iglesia Latinoamericana sobre la opción por los pobres, que se había expresado mucho antes en los Documentos de Medellín (1969) y Puebla (1979).

Cinco años formé parte de una comunidad fraternal de religiosos. Durante ese tiempo vivencié un trato de excepción por parte de la comunidad en la que estaba inserto: en el sentido mítico de las sociedades arcaicas propuesto por Enriquez (1992). Ser tratado como un “elegido de la divinidad” tenía muchas ventajas y privilegios. Dejar ese hábito constituyó –en sí misma– cierta vivencia de la experiencia existencial del exilio. De un día para el otro dejé de ser portador de un halo con el que me había manejado tan cómodamente en los entornos sociales que frecuentaba.

Profesor NO universitario²

En 1996 estaba instalado en Gran Mendoza. Mi primera inserción laboral fue en una secundaria de Tupungato (Valle de Uco, a 90 km del Gran Mendoza). Cuando arribé al lugar, antes de asumir el cargo, observé en la cordillera frontal de Los Andes al volcán con el mismo nombre: Tupungato. Y tuve una percepción de que ese era mi lugar, percepción que experimenté como certeza, como profecía a la que atribuí alguna intervención mítica que se reforzó una vez se confirmaba mi inserción laboral en la escuela. Asociación que fue objeto de elucidación posterior sobre mi relación con

² En Argentina, en el nivel superior del sistema educativo conviven dos subsistemas: universitario y provinciales o jurisdiccionales (que pueden ser universitario o no universitario de acuerdo a las políticas adoptadas por cada jurisdicción).

las instituciones educativas de ese departamento del Valle de Uco, pero que hasta ese entonces estuvo asociado a una interpretación mágico-esotérica de predestinación.

En esa secundaria ejercí como docente y asesor pedagógico por proyecto. Al año siguiente, 1997, me insertaría como profesor en el Instituto de Educación Superior (IES) 9-009 que funcionaba en turno vespertino en el mismo edificio de la escuela secundaria, y que tenía como logo el volcán de Tupungato. Concurseé y ejercí también el cargo de jefatura de investigación a la vez que integraba equipo técnico del área de investigación de la Dirección de Educación Superior (DES) de la Dirección General de Escuelas (DGE) del Gobierno de la Provincia de Mendoza.

La función de investigación en los institutos de formación docente era una novedad en 1997 a partir de la implementación del PTFD (Plan de Transformación de la Formación Docente) que era un programa nacional que estuvo vigente entre 1991-1995. Pero que paulatinamente fue dando paso al proceso de transferencia de las instituciones de formación docente del ámbito nacional al provincial (políticas de descentralización). El nivel superior en el sistema educativo provincial experimentó un incremento considerable en Mendoza y la función de investigación suscitó varias políticas de capacitación y financiamiento de algunos proyectos por convocatoria provincial o con carga horaria laboral destinada a tal fin.

Tempranamente, como profesor superior no universitario, me inserté en el nivel superior no universitario de Mendoza. Participé del primero de los proyectos del área de investigación de la DES desde una perspectiva etnográfica educativa y como integrante de equipo técnico de la provincia en un proyecto nacional de indagación del estado de situación de la implementación de reformas educativas en la EGB1 y 2: nivel primario antes de la Ley Federal de Educación de 1993. Ambas experiencias significaron un acercamiento a los equipos de trabajo de la investigadora chilena Verónica Edward y de la argentina Cecilia Braslavsky, entre 1997 y 1998.

En 1998, desde el ámbito institucional del IES 9-009 de Tupungato nos presentamos y obtuvimos financiamiento en la convocatoria 1998-1999 de proyectos de investigación de la DES. Nuestro objeto de estudio: la implementación de la EGB3 en el ámbito

rural de Tupungato, en el Valle de Uco (región central oeste, rural, andino y fronterizo de la provincia de Mendoza, Argentina). En forma paralela, fui beneficiario de la capacitación nacional –junto a otras y otros colegas de la provincia y el país– del postítulo en Análisis y animación socioinstitucional dirigido por Lidia Fernández y otorgado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Lo anterior, como parte de las acciones de la RE-DEIE (Red de Enfoques Institucionales en Educación) que reunía a profesionales en los enfoques institucionales de todo el país.

El análisis de la implementación del tercer ciclo de la EGB en Tupungato (Elgueta, 1999) configuró como objeto de interrogación a cuatro escuelas rurales de ese departamento, a través del uso del andamiaje metodológico clínico propuesto por Ulloa relativo al estudio de las articulaciones, fracturas y movimientos institucionales –en especial circulación entre la institución y el contexto comunitario. El análisis de la articulación del espacio institucional se combinó con los aportes de mapeos de la geografía de la percepción. Así, se desarrollaron entrevistas institucionales a directivas y directivos, educadoras y educadores e integrantes de familias; capturas fotográficas de los espacios internos y alrededores; bosquejos de los espacios sociales percibidos por estudiantes; observaciones de clases; registro de conversaciones con estudiantes; observaciones de clases y de la cotidianidad escolar, entre otras.

En forma inmediata y posterior a esta investigación, en el 2000 el postítulo en análisis y animación socioinstitucional proponía dos diseños de investigación: uno centrado en entrevistas a profesorado formador de los institutos de formación docente y otro sobre la propia institución de formación docente y su contexto. Yo escogí el segundo diseño que requería recorridos por los alrededores del IFD y su interior; entrevistas a integrantes de la institución y pobladores de Tupungato; revisión de documentos institucionales para reconstruir la historia institucional, entre otros. La observación y la entrevista institucional fueron las técnicas centrales de un diseño metodológico cuyo propósito era el de elaborar un diagnóstico institucional.

En consecuencia, tenían en común ambas experiencias de investigación la preocupación sobre la relación entre las instituciones educativas y sus contextos de inserción. Y por ello, convergieron

en ambos casos el uso de aportes de Fernando Ulloa de su artículo de 1969 sobre el panorama dinámico de un organismo institución en los cuatro movimientos o sectores en inter juego propuestos por el autor: a) integración-dispersión, b) circulación entre la organización institucional y la comunidad, c) circulación de la comunicación intra e interinstitucional y d) en la relación entre sujeto e institución, el juego de la identificación introyectiva/proyectiva.

Para cada movimiento o sectores dinámicos propone algunos indicadores (al modo de analizadores propuestos por George Lappassade y René Lourau). Me detendré en uno en particular que se utilizó en devenir de las investigaciones acontecidas entre 1998-2003. Como ya expresamos, el análisis se centró en la circulación entre la institución y el contexto comunitario. Se tomó como indicador el índice de efectividad o la *producción efectiva*, entendido como esa relación entre los objetivos explícitos y posibles de la organización y sus resultados reales.

Respecto a la investigación sobre la implementación del tercer ciclo de la EGB en las escuelas rurales de Tupungato podemos esbozar algunos rasgos. En la provincia de Mendoza en 1999 se implementó octavo año. Y en 2000 se ejecutó un programa nacional denominado *Proyecto 7* destinado a financiar la obligatoriedad hasta el noveno año de todas las escuelas rurales de la provincia. Pero esto cambió durante 2001 cuando finalizó el programa nacional y la provincia decidió primarizar séptimo año y secundarizar octavo y noveno de la EGB (en Argentina distintas provincias tomaron distintas decisiones dándose una pluralidad de alternativas). No sólo se volvió a la estructura previa a las reformas de 1990, sino que se implementaron terceros ciclos de la EGB nuclearizados en las zonas rurales. Es decir, las comunidades tenían que enviar a sus hijos fuera de sus comunidades de pertenencia y sus escuelas existentes (salvo que la escuela nuclearizada se abriera en su comunidad). Lo que significaba viajar entre 10 y 30 kilómetros en territorios donde no existían medios de transporte o los caminos no siempre estaban en condiciones.

En consecuencia, gran parte de adolescentes en edad escolar y que estaban afectados por la obligatoriedad del tercer ciclo de la EGB vieron interrumpidos sus estudios. Y con ello, no poseían

ni certificación de cierre de estudios primarios, ni finalización de la EGB completa (incluyendo tercer ciclo de la EGB). Para estas poblaciones, la experiencia de sus hijas e hijos era vivida como una estafa por parte del Estado que no sólo los dejaba en una situación de indefinición, sino que intensificaba condiciones de fragmentación social en un contexto de crisis económica exacerbado en Argentina (2001 renuncia a la presidencia Fernando De la Rúa).

Pese a los esfuerzos políticos (departamentales y provinciales) e institucionales de garantizar contratación de transportes privados, no siempre eran alcanzadas con este beneficio poblaciones dispersas en el ámbito rural, en especial las más inaccesibles situadas en una región andina y de frontera. Además, el derecho al acceso a una educación que había ampliado la obligatoriedad en el marco de la ley, no cubría necesidades de ciertas comunidades y/o las obligaba a migrar a centros urbanos locales.

El *índice de efectividad* de la implementación de la obligatoriedad de la EGB en la zona rural, andina y de frontera de Tupungato mostró un descenso alarmante en las comunidades que no gozaban de terceros ciclos de la EGB nuclearizados y para las cuales las políticas de contratación de servicios de transporte privado no fueron suficientes. En un departamento –con un 60% de población domiciliada en zona rural– los efectos fueron considerables. Pero esta afectación no tenía la misma proporción en mujeres y varones. Las mujeres registraban mejores indicadores de terminalidad de la EGB 3 que los varones. Alcanzar algunas conjeturas sobre esas diferencias nos lo permitió el diseño de investigación sobre la propia institución de formación docente y su contexto, que suponía el cursado de Postítulo de Análisis y Animación Socio Institucional.

La sistematización de entrevistas realizadas –tanto en una como en otra investigación– nos permitió advertir en la región concepciones diferentes sobre sus posibilidades de ascenso social de acuerdo con las adscripciones de género, las cuales parecían tener una incidencia directa en el índice de efectividad en términos de egreso.

Para las mujeres, el relato novelado según los testimonios recogidos sobre sus posibilidades de ascenso social puede resumirse en

las siguientes alternativas: “Una de las posibilidades pasaba por elegir adecuadamente a la pareja masculina con la cual contraer nupcias... y la siguiente, la de seguir estudios superiores y lograr independencia económica. Ambas estrategias eran compatibles entre sí”.

Para los varones, el relato novelado era diferente: “Quedaba inserto en el circuito productivo cuyo organizador era el acceso a la propiedad de la tierra. Así, el primer peldaño estaba dado por el trabajo de sol a sol como peón hasta lograr la confianza de la patronal para obtener el cargo de contratista³. En el segundo, el arriendo de tierras y su explotación productiva. Y, en el tercero, el acceso a la tierra como propietarios. Entre medio, un culto al azar (a veces vinculado al juego clandestino en cafés predominantemente denominados ‘facultades’ donde se cerraban o establecían negocios) y una exigencia tácita de que nadie se apropie de la tierra en forma monopólica”. El arribo de inmigrantes europeos entre fines del siglo XIX y principios del XX y la ola migratoria boliviana y del norte del país iniciada en la década de 1970 se inscribían en el mismo relato. Y los varones que solían romper este mandato eran muchos de los descendientes que se consideraban traicionaban estos mandatos de trabajo de sol a sol en la tierra.

Y en ese relato novelado, “los varones que aspiran al ascenso social a través del sistema educativo eran considerados ‘débiles’, que ‘traicionaban’ el mandato de ascenso social propuesto por la comunidad para los varones. Y con ello, por lo general, terminaban desarrollando sus vidas profesionales fuera del departamento. También estaba la posibilidad de facilitar su tránsito por este proceso en la elección de una compañera de vida propietaria”.

En consecuencia, la feminización de la población estudiantil del nivel superior y el mayor índice de terminalidad de las mujeres parecían encontrar en dicha construcción novelada de la comunidad algunas explicaciones. Pero, además, el ejercicio docente en estas comunidades por parte de varones aparecía también investido y embestido por estas *representaciones fantaseadas* que experimentaban una exacerbación en periodos críticos.

³ La figura de contratistas participaba tradicionalmente en porcentajes de las ganancias del total de la producción obtenida. En esta región: papas, ajos, vides, distintos frutales y hortalizas de acuerdo a las estaciones del año.

Prestar especial atención al relato novelado se configuró como un acercamiento al análisis a partir de la lectura del libro de Fernando Ulloa (1995) *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica* sugerida en el postítulo de Análisis y animación socio institucional. De esa obra se extrajeron algunas herramientas para una lectura semiológica de una situación en condiciones clínicas.

Una de las recomendaciones de *operación clínica* en la escucha era la de mantener la mayor lealtad a lo que ahí acontecía: sin doblar lo que se narraba a tradiciones sobre lo que se supone que debe acontecer. Así, en mi propia trayectoria de formación había aceptado como un axioma indiscutido que el ascenso social acontecía en la sociedad argentina –en general– por acceso y tránsito por el sistema educativo. Sin embargo, en Tupungato familias rurales con predominio de ascendencia de colectividades migrantes (europeas de principios del siglo XX y nortño-bolivianas de mediados y finales del mismo siglo) narraban otra cosa. Captar aquello que me narraban entraba en conflicto con algunos axiomas y exigencias que experimenté por entonces en mi propia condición de educador.

En la escucha resultaba de especial interés lo que sucedía (índice de feminización de indicadores estadísticos vinculados a la escolarización en la región), pero –desde una perspectiva clínica sobre el objeto institucional– requería prestar especial atención a los modos en que el relato era narrado para captar aquello que la población me refería como aquello que creía saber o ignorar de sí misma. Me narraban una historia que no era la de los historiadores, sino un telón de fondo (que luego en mis propios aportes llamaría espectrología) contra el cual pobladoras, pobladores y la comunidad recortaba y recuperaba su propia memoria. Y en la que resonaba la advertencia de Ulloa:

Desde una perspectiva psicoanalítica, cuando se cuenta una historia, y más si es personal, entra a contar, en sentido de pesar, otra historia, la que el estilo trasunta, que como música de fondo habla del que está hablando [...] Es así que un sueño deviene elocuente, no tanto por lo que se recuerda, sino por la manera como se refiere lo recordado y se reconocen los olvidos [...] Es así que el sueño se hace

elocuente no tanto por lo que se recuerda, sino por la manera en que se narra lo recordado (Ulloa, 1995, pp. 35-40).

Interpreté que el autor proponía un trabajo de escucha sobre el relato análogo al del psicoanalista. Y asociaba el relato a la premisa psicoanalítica de *novela familiar del neurótico* en cuyas construcciones discursivas se jugaban formas defensivas como juegos de ficción que –sin ocultar los hechos– buscaban resignificarlos en una perspectiva que los volviera aceptables para las y los narradores.

Por el año 2000 los resultados de estas investigaciones interpelaron mis propias apuestas personales por finalizar estudios de nivel superior: dejé de cursar la carrera de filosofía en la UNCuyo, cursé la Licenciatura en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes en forma virtual; finalicé el posgrado en Conducción y Liderazgo Educativo en una universidad privada, la Universidad de Congreso; y cursé postítulo en Análisis y Animación Socioinstitucional por convocatoria del Ministerio de Educación de la Nación y sostenido por la Universidad Nacional de Salta.

Este derrotero tenía como trasfondo la circulación de un imaginario en los institutos de formación docente, el cual consistía en que aquellos docentes que no poseyeran postítulos superiores o títulos universitarios quedarían fuera de las instituciones en el proceso de acreditación al que eran sometidas estas instituciones de nivel superior provinciales a nivel nacional. Y la misma lógica de acreditación de capacitaciones se instalaba para docentes de todo el sistema educativo provincial. En este contexto, la *novela institucional* de la comunidad de Tupungato se presentaba en contraposición con la *novela institucional* que instalaban las reformas educativas de 1990 respecto al ascenso social y la permanencia laboral. Otro tanto me acontecía respecto a los mandatos de género supuestos: en mi condición de varón altamente escolarizado era portador de las representaciones comunitarias de “débil” y “traidor”.

Por otro lado, por entonces emergió como constatación que la *propiedad de la tierra* aparecía como un *núcleo dramático* de las transformaciones experimentadas por las comunidades rurales, andinas y de frontera en un contexto de expansión del agro negocio vinculado a los vinos de altura, lo que significó la adquisición de

grandes porciones de tierras en el Valle de Uco por parte de capitales extranjeros. No sería la última vez que las comunidades hablarían e insistirían sobre esta situación que las obligaba a migrar a los centros urbanos, ya que la compra de terrenos por parte de las empresas extranjeras significaba la disposición de “terrenos limpios”, entendiendo por tal cosa que no habitaran en dichos territorios empleados, peones, contratistas ni familias rurales. “Despoblar en aras del progreso” volvía a ser un hecho en la región, como en tiempos de la Conquista española. “Nuevos pactos con el diablo” aparecían con nuevos propietarios extranjeros sin rostro que rompían el “pacto” sobre el ascenso social a través de mantener el acceso abierto a la propiedad de la tierra.

¿Y mi propia *novela familiar* sobre el volcán Tupungato?

Mientras volvía por los cerrillos de San José, luego de mantener una entrevista de más de tres horas con una familia descendiente de migrantes italianos de principios del siglo XX, mujeres docentes y varones productores o que ofrecían sus tierras para ser arrendadas a productores de origen boliviano para la producción del ajo –“oro blanco” –, repasaba los relatos con un sentimiento nostálgico mientras recordaba las escenas familiares que habían compartido conmigo. ¡Y fue ahí que comprendí que esa sensación de predestinación al ver el volcán cuando asistí al concurso docente de la escuela del secundario no era tal cosa!

Recordé –por un camino sinuoso de cerrillos caída la noche retornando a mi domicilio en el Gran Mendoza– una escena familiar de mi infancia. Muchos fines de semana, cuando era un niño, un puesto (casa con materiales precarios) de Tupungato nos albergaba a mi papá, algunos amigos suyos, la familia puestera y a mí en un espacio sumamente empobrecido, pero evocado con una fuerte dosis de felicidad. Era un espacio en el que había sido muy feliz con mi papá. Y atrás de ese puesto se erigía el mismo volcán Tupungato como testigo de mi experiencia feliz.

Así, no había predestinación en mi observación del volcán por entonces, lo que había era añoranza de un espacio en el que había sido feliz con mi padre. En 1999 experimentaría un suceso

familiar bastante común entre quienes tienen una opción de género diferente a la heteronormada. Mi familia me echaría de casa y rompería por muchos años sus vínculos conmigo debido a mi opción sexual. En el caso de mi padre, la vinculación quedó quebrada hasta su fallecimiento en 2019. Añoranza depositada en mi vínculo con las instituciones educativas de Tupungato que tenían como telón de fondo no sólo ese maravilloso volcán, sino aquellos sentidos –dentro de mi propia *novela familiar*– que yo le depositaba con toda su carga real y fantaseada de aquello que yo mismo “sí” era, pero también de aquello que “no” era.

Mi entorno familiar había hecho un escándalo público tras descubrir mi opción sexual. Y la experiencia existencial de un segundo exilio no se hizo esperar, pero la partida no era sólo de mi entorno familiar, sino que asumieron la misma actitud todos mis círculos de amistades predominantemente masculinas. Con una opción sexual pública las amistades masculinas –con quienes podíamos recrear varios años de vínculo de amistad– se alejaron, silenciaron, distanciaron y me excluyeron de los círculos que compartíamos. Un nuevo círculo me daba cobijo: las amistades gais de mi pareja y un nuevo mundo se abría a mi experiencia con toda la variedad de sentimientos encontrados que pueda dar lugar el espectro cromático del arcoíris.

Luego de unos meses de ese episodio por los cerrillos renunciaría a las instituciones educativas de Tupungato. Me provocaba una sobre implicación que no podía tramitar y consideré que ante ello lo mejor que podía hacer era irme, pero no del Valle de Uco. Me quedaría en Tunuyán ante un gesto institucional con un profesor de lengua y literatura oriundo de San Rafael, que falleció de HIV.

La institución lo cobijó en sus últimos días de un modo amoroso, solidario y humanitario. Como era suplente en cargo vacante, las licencias por enfermedad tenían un tiempo de caducidad. Entonces, para mantener la obra social, era necesario se reintegrara al trabajo para volver a disponer del régimen de licencias. Pude ver cómo la institución se movilizó para generar las mejores condiciones a este profesor en sus últimos días de vida: bajar el curso que tenía del primer piso a planta baja porque no tenía condiciones físicas para subir escaleras, no negarle en ningún momento contacto

físico ni emocional. Y esos gestos resonaron profundamente en mí por dos motivos: porque cuando me echaron de casa mis padres me habían dicho “no me visitarían ni en un hospital ni en la cárcel”, y porque una colega profesora de francés, por entonces directora de una escuela secundaria de Tupungato, me contó durante entrevista cómo durante la época de la dictadura de 1970 en Argentina, cuando los militares fueron a buscarla por su militancia política (comunista) a esta institución (9-004), los directivos la escondieron en el armario donde se guardaban los artículos de limpieza. Y así salvaron su vida.

Estos hechos, sumados a mi propia novela familiar me llevaron a optar por Tunuyán y dar trámite en el lugar correspondiente del diván a mi deseo de un volcán que fuera garante –mágicamente– de felicidad.

Ágrafas/os al exilio

Entre 2005 y 2014 me convertiría en un múltiple titulado universitario. Licenciado en educación en la Universidad Nacional de Quilmes, especialista en análisis institucional en la Universidad Nacional de Salta y maestro en pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba. Sin embargo, no ser universitario constituye un analizador de sumo interés en el nivel superior argentino con dos subsistemas con problemas no tan resueltos de articulación. Más aún, a la hora de pensar la producción de conocimientos, los actos fallidos de la investigación (Lourau, 2001) y la construcción de identidades profesionales que disputan nichos laborales y de poder en ambos subsistemas.

Quienes habíamos egresado del postítulo de análisis y animación socio institucional nos configuramos como el Grupo Mendoza. Grupo académico que conquistó un espacio universitario mendocino para los enfoques institucionales. En 2004, por iniciativa e invitación de Ana Marcela Ficcardi, participamos de una experiencia colectiva en el desarrollo de la cátedra de Instituciones educativas del ciclo de profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. En 2005 coordinaríamos en forma conjunta con Graciela Bocchi la cátedra de Práctica e investigación educativa. En 2007 accedería a la titularidad de la cátedra por con-

curso. En 2009 fundáramos en forma colectiva el actual Centro de Estudios en los Enfoques Institucionales “Fernando Ulloa”. En 2012 iniciaríamos la primera carrera de posgrado especialización análisis Institucional en las prácticas sociales; en 2015 la maestría en análisis institucional, y en 2019 la diplomatura enfoques psico-sociales para la intervención.

Ese devenir estuvo acompañado de trabajos de investigación bianuales en forma ininterrumpida desde 2013, distintas publicaciones, vínculos con otros equipos de universidades nacionales e internacionales y de realización de reuniones científicas periódicas. Las anteriores, entre muchas otras acciones vinculadas al desarrollo de los enfoques institucionales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. La experiencia contó con el acompañamiento temprano y continuo de Lidia Fernández, que en 2013 la calificó como el resultado de una amistad inteligente. Esta trayectoria resulta de especial interés, pero no será objeto de este artículo ya que su reconstrucción –considero– requiere de un esfuerzo colectivo que exponga una visión polifónica. Sin embargo, funciona como telón de fondo ineludible en mi propia novela sobre mi devenir como universitario y como analista, centrando el desarrollo que viene en el uso de los aportes de Fernando Ulloa, que es el eje que convoca a esta producción.

Hecha esta aclaración, este apartado incursionará en una experiencia –primero colectiva y luego personal– que podemos considerar como uno de los núcleos preinstitucionales –siguiendo a Ulloa– del proyecto de institucionalización de los enfoques institucionales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Y que se configura fundante en mi propia trayectoria al devenir analista: 20 años de investigación sobre la institucionalización de la educación en el Valle de Uco (2002-2022). Y en la que mis propios fantasmas de búsqueda de un lugar feliz de la infancia, simbolizada en un volcán o un lugar de protección y cuidado simbolizado en un armario, no estarán ausentes en el trabajo con mi propia implicación.

Así, escribir sobre la experiencia de un núcleo preinstitucional permite poner en análisis varios indicadores sugeridos por Ulloa. Primero, el análisis sobre la unión en un proyecto único de

los núcleos preinstitucionales para advertir, en el devenir, si dan origen a corrientes especializadas que favorecen el crecimiento y la complejidad. O, por el contrario, si ponen en peligro dicho proyecto con *rupturas cismáticas* y amputaciones. Segundo, si dichos núcleos son portadores de *conflictos enquistados* a cuya dramática son convocadas y convocados generaciones o camaradas posteriores. Tercero, qué sucede en el transcurrir del tiempo con la *endogamia* o la *exogamia* como indicador. Y cuarto, en análisis de posibles *crisis de originalidad*, que refiere al uso de calificativos aprobatorios o de condena con los que se coartan estilos originales de integrantes. A partir de estos aportes, Fernando Ulloa explicitó una advertencia: "... organizaciones pueden aparentar una gran productividad, pero a poco que se examine la situación se verá que tal productividad no se acompaña del real alcance de los objetivos específicos explícitos de la organización, ni del verdadero crecimiento de sus integrantes" (1969, p.17).

En 2002, nos autoconvocamos un grupo de docentes y estudiantes en un proyecto de investigación sobre la relación escuela-comunidad en contextos sociales críticos en un paraje andino, de frontera y rural de Tunuyán (Mendoza). El diseño de investigación fue el mismo –con adaptaciones– que había dispuesto como alternativa Lidia Fernández en la carrera de Análisis y animación socioinstitucional: relación instituto de formación y contexto. El trabajo en terreno implicaba una semana intensa en el paraje en estudio haciendo recorridos de observación, entrevistas institucionales, entrevistas ocasionales, recolección de documentación, capturas fotográficas, elaboración de mapeos. Asimismo, trabajo con niñas y niños de la escuela (máscaras, títeres, fábulas, gráficos; camino de sus casas a la escuela, lugares lindos, lugares peligrosos, lugares únicos, lugares que sólo conocen ellos). También observaciones institucionales: escuela, espacios públicos, monumentos, entre otros. Y reuniones de equipo, laboratorios de análisis de la propia implicación, y más actividades.

Un primer resultado del trabajo se presentó en 2003 en el Congreso de Investigación Educativa en Cipolletti (Río Negro) donde, en simultáneo, se producía una reunión de la REDEIE (Red de Enfoques Institucionales en Educación). En esa ocasión se me

invitó a presentar los resultados de la investigación a la red. Pero uno de los requisitos era ser parte de una cátedra o investigación “universitaria”. Fue en esa ocasión que UNPA (Río Gallegos) ofreció la posibilidad de radicar el proyecto de investigación en esa universidad en sintonía con el trabajo que venían desarrollando en el paraje de Río Turbio. La REDEIE había tenido un fuerte impacto formativo en los Institutos de formación docente de todo el país (salvo contadas provincias), pero en su estatuto no preveía la incorporación a la red de docentes investigadores del nivel superior no universitario. La UNPA inventó por entonces un artilugio para facilitar dicha incorporación. Eso no contemplaba la incorporación a la red de la totalidad de quienes intervenían, pero abría la posibilidad de incorporación con presentación de resultados en el futuro.

Una vez retornado a Mendoza, en reunión con el equipo decidimos por unanimidad radicar el proyecto de investigación en la UNPA por el periodo de la convocatoria de proyectos de investigación en esa universidad, que era 2004-2006. Elaboramos el Acta Acuerdo entre instituciones correspondientes que estableciera marco regulatorio de esta acción. Pero, decidimos también, mantener una doble radicación del proyecto de investigación: en UNPA bajo la dirección de Marta Reinoso y la codirección de María Inés Muniz; y en la Dirección de Educación Superior de la Dirección General de Escuelas con la dirección de Víctor Martín Elgueta. Integraron el equipo: Gisela Bravo (diplomada analista y animadora socioinstitucional), Mónica Balada (diplomada analista y animadora socioinstitucional), Claudia Reghitto, Marta Escalona, Claudia Fava, Richard Ermili, Cristina Satlari, Norma Peralta. Y como estudiantes de los profesorados participaron: Gabriela Harún (profesorado de educación primaria), Juan Torres (profesorado secundario en geografía), Jéssica Frerri (profesorado secundario en biología), Gabriela Franco Di Pierri y Verónica Coronel (profesorado secundario en historia).

La puesta en marcha del proyecto de investigación se estructuró bajo la forma de un segundo ciclo de indagación diagnóstico centrado en la devolución. Ello involucró trabajo con pobladoras y pobladores con entrevistas institucionales desgrabadas (que empezaron a circular entre ellos de un modo no previsto por el

equipo); el trabajo como cartografías, en particular de las placas del monumento ya que un cambio político en el departamento generó un nuevo diseño de ese espacio histórico con una modificación de las piezas antes cartografiadas; entrega en portarretratos de fotos de pobladoras y pobladores capturadas durante entrevistas, entre otros. También se sumaron entrevistas institucionales. La etapa del procesamiento llevó gran parte del tiempo.

Entretanto, las políticas educativas provinciales cambiaron de orientación respecto al nivel superior e introdujeron recortes en un contexto de crisis económica nacional. Entre los recortes se buscaba quitar la carga horaria asignada a la función de investigación, con el argumento de que en el Nivel Superior Provincial no se realizaban investigaciones. En ese contexto, la radicación del proyecto en la UNPA funcionó al modo de un paraguas bajo el cual guarecernos ante la hostilidad de las políticas provinciales.

A mediados de 2005, en Mendoza, se realizaron varias reuniones de equipo de investigación local con directoras de la UNPA, mientras en el IFD 9-004 de Tunuyán se desarrollaban unas jornadas de investigación impulsadas por el mismo equipo. Algunas de esas reuniones eran de carácter personal del equipo de directoras de UNPA y coordinación de Mendoza y cada integrante. Hubo dos tipos de reuniones: unas eran evaluativas y personales, y las otras grupales. La dirección de UNPA proponía al equipo iniciar una nueva etapa en que cada investigador e investigadora encontrara su propia línea de investigación a partir de los materiales empíricos reunidos en forma colectiva. Cada línea tenía que constituirse en una producción escrita que formaría parte como capítulo del Informe final.

Con el propósito de alentar esa producción, se propuso al equipo completo una dinámica en la que cada integrante era una pieza de un gran juego de la oca en la que se tenían que ofrecer los argumentos necesarios para justificar quiénes llegarían al final del juego y quiénes no. Lamentablemente, la propuesta –antecedida por una evaluación personal con directoras y coordinación– no se desarrolló en un ambiente –en términos de Ulloa– de *seguridad psicológica* ni lo propició. Por el contrario, desencadenó un proceso de *rupturas cismáticas* animadas en una pseudo diferenciación entre los que podían producir escritos por sí mismos y quienes no. Así,

de modo análogo a lo que expresó Ulloa sobre la escritura y quienes escriben en el psicoanálisis, quedó asentada el uso de calificativos aprobatorios o condenatorios que fracturó al equipo, sobrevalorando que “las ganancias se escrituran” (Ulloa, 1995, p. 56).

Cada integrante del equipo quedó conminado a elegir un tema sobre el cual escribir respecto a la relación escuela-comunidad en contextos críticos en la zona estudiada: medio ambiente, género, la tradición sanmartiniana, escolarización, huellas de la década de 1970, los arrieros de antaño. Finalmente, el equipo se fracturó, la escritura se convirtió en un punto de partida y no en un punto de llegada a futuro sobre el que se generarían acciones de formación. Y así, la preocupación por un requerimiento administrativo de entrega de un informe final de investigación desplazó la preocupación por el proceso de formación del equipo. De esta manera, el juego de la oca se impuso con su lógica como símbolo de sufrimiento. Consecuentemente, la UNPA dejó de ser visto como un paraguas donde guarnecernos, y la entronización de la diferenciación por producción/escritura quedó instalada en una nueva forma de vincularnos en el equipo de investigación que produjo cismas y amputaciones hasta la finalización del proyecto en 2006. Pese a lo antedicho, hubo una tarea que volvió a suscitar el interés colectivo del equipo: la posibilidad de publicar un libro con la voz de las y los pobladores que denominamos *El nombre de las cosas*.

En 2007, una porción del equipo fracturado continuó con la investigación cuyo objeto de elucidación se centró en la escuela primaria localizada en ese paraje. Sin embargo, en la reunión de la REDEIE que tuvo lugar en abril de 2018 en la ciudad de Resistencia Chaco –organizadas por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Nordeste– solicitaron su integración a la red Claudia Reghitto, Marta Escalona y Richard Ermili vinculados a nuestra investigación, sumado a otras mendocinas vinculadas al proceso de institucionalización de los enfoques institucionales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Y en la publicación de las Primeras Jornadas Nacionales “Los enfoques institucionales en educación” de la UNNE, cuatro de los 15 artículos pertenecen a la investigación situada en el paraje andino, rural y de frontera de esa región de Tunuyán (Mendoza). Y con ello,

una parte del equipo no sólo escribió, sino que se configuró como autoras y autores de publicaciones y solicitaron su inclusión en la REDEIE⁴, sin afiliación institucional universitaria vinculante.

Por otro lado, en el instituto de formación docente 9-004 “Toribio de Luzuriaga” de Tunuyán, la investigación en este paraje andino, rural y de frontera persistió hasta 2012. Paraje que, a finales de 2006, fue afectado por un incendio arrasador que volvió muchos de nuestros registros (entre ellos el fotográfico) documentos históricos. Simultáneamente, avanzó el trabajo con los documentos históricos que nos habían facilitado un sector de la población antigua radicada en ese territorio desde fines del siglo XVI y que poseían sus propios archivos familiares. El trabajo concentrado en la escuela generó distintos materiales de devolución: juegos para niñas y niños con información relevada sobre el paraje; reconstrucción de la historia del lugar; digitalización de historiales completos de la escuela que había iniciado sus actividades en 1958. Y entretanto, la comunidad del paraje se auto organizaba en un movimiento en contra de la actividad de mega minería que movilizaba a la región del Valle de Uco. En ese contexto radiqué mi proyecto de maestría con base al trabajo de esta investigación, y defendiendo la tesis en 2014 bajo el título: “La institucionalización de la escuela primaria obligatoria en un paraje rural, andino y de frontera de la Provincia de Mendoza (1959-1978)”, dirigido por Lidia Fernández.

La propuesta del libro con las voces de pobladoras y pobladores, *El nombre de las cosas*, tuvo su propio derrotero. Una vez finalizada la edición (2006), una bodega de capitales extranjera ofreció financiar su publicación. Pero el equipo decidió por la negativa por dos razones: uno de los testimonios correspondía a una familia de la región ponía en evidencia condiciones de trabajo en dicho emprendimiento poco dignas y, el otro, muchos relatos daban cuenta de la compra de los terrenos en “limpio” (entendiendo por limpio sin obreros rurales, peones ni contratistas) y la privatización de un sector arqueológico con ruinas jesuitas del periodo colonial.

⁴ La REDEIE se disolvió en 2012. La correspondencia vinculada a su autodisolución es digna de un análisis en los mismos términos en que René Lourau (2001) analizó las disoluciones de las vanguardias en su artículo “Las vanguardias: entre la institucionalización y la autodisolución”. Pero esa tarea –necesaria y pendiente – excede el propósito de este artículo.

Posteriormente, el municipio se ofreció a financiarlo, pero los interrogantes de pobladoras y pobladores locales sobre el destino de las placas de bronce que se habían removido con las remodelaciones encaradas en el monumento sanmartiniano generó malestar con el equipo. Es decir, se había compartido como uno de los materiales de devolución una cartografía del solar histórico con la localización y fotografía de las placas que distintas organizaciones, instituciones, agrupamiento y personas físicas habían ido instalando desde la década de 1950. Nosotros no previmos que ese material sería ocasión de cuestionamiento a la intervención municipal, intervención que incluso desconocíamos.

En consecuencia, decidimos publicar el libro con un esfuerzo económico de los integrantes del equipo en 2008, pero al visitar nuevamente a la población para solicitar sus autorizaciones nos encontramos con tres situaciones: 1) la negativa de algunas personas en aparecer publicadas, 2) el fallecimiento de algunas personas mayores y el desencuentro con familiares que autorizaran publicación post mortem y 3) el desalojo de algunas familias por nuevos propietarios de la tierra sin encontrar referencias sobre sus domicilios actuales. Dadas esas condiciones, se decidió no publicar el libro como un modo de cuidar el lazo de confianza establecido con la población del paraje en estudio. Pese a ello, las desgrabaciones de entrevistas que les habíamos entregado seguían circulando de mano en mano, pero ello bajo la regulación de las y los mismos pobladores entrevistados. Y así, las *condiciones de un encuadre clínico* propuesto por Ulloa fueron un marco de referencia para nuestra toma de decisiones.

Finalmente, la tesis de doctorado, además de ofrecerme otra inscripción universitaria por quinta vez (ahora en la misma Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo en la que trabajo como profesor titular concursado desde 2007), retoma la problemática de la institucionalización de las primeras letras y cálculos en la región del Valle de Uco antes que se consolidara el sistema educativo mendocino (1774-1872). Es totalmente tributario de la investigación en el paraje andino, rural y de frontera de Tunuyán. Transcurre mientras ejerzo en el cargo de jefatura de investigación del Instituto de Formación Docente 9-004 “Toribio de Luzuriaga”.

Y pone de manifiesto que, pasados más de 25 años de la sanción de la Ley de Educación Superior de 1995, las articulaciones entre los subsistemas que integran el Nivel Superior quedan pendientes pese a que el Grupo Mendoza conquistó un espacio universitario donde institucionalizó los enfoques institucionales.

Paraguas y juegos de la oca como experiencias reales y fantaseadas se suman a los volcanes y armarios. Mientras a los exilios se suman ágrafas y ágrafos. Y la relación entre *narración, escritura y clínica* recurre una vez a los aportes de Fernando Ulloa (1995), donde la narración de una tragedia –entendida como “una entrada para una salida” por la vía dramática que tiene también la alternativa cómica a través del humor– requiere una *posición clínica* que, además de las condiciones ya explicitadas, implica estar afectado en la tarea nada sencilla de teorizar por escrito la tragedia con una modalidad de escritura específica: “Este tipo de escritura resulta más tarea de dramaturgos habituados a dramatizar lo que se presenta trágico, que de clínico habituados a conducir ese mismo pasaje en el escenario de los hechos [...] se trata entonces de seguir vocacionalmente atento a la práctica” (Ulloa, 1995, pp. 189-191).

Paralelamente, surgen como interrogantes: ¿para quiénes se escribe? ¿Cómo intervienen las lógicas de los requerimientos administrativos de la institución investigación? ¿Con qué reglas de encuadre se acompañan equipos de investigación en formación y formados? ¿De qué modo se estrecha un vínculo entre narración, clínica y escritura en los enfoques institucionales? ¿Qué sucede cuando se socializan aportes y se forma en los enfoques institucionales fuera de los ámbitos universitarios? ¿Es posible devenir analista sin trayectoria universitaria? ¿Cuándo se alcanza la condición de analista, quiénes lo certifican, quiénes lo reconocen?

La investigación en un paraje rural, andino y de frontera de Tunuyán es un *núcleo pre institucional* de la institucionalización de los enfoques institucionales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo que requiere ser puesto continuamente en análisis en sus indicadores respecto a su potencial de: 1) generar corrientes especializadas o rupturas cismática y amputaciones, 2) reanimar conflictos enquistados, 3) abordar la endogamia o exogamia como indicador, y 4) elucidar las posibles crisis de originalidad.

Entre venir con Fernando Ulloa

Esta última parte del primer escrito tiene la finalidad de revisitar algunas afirmaciones expuestas anteriormente, en función de nuevas lecturas. Revisión a modo de advertencia, o como testimonio de cómo el análisis opera en el tiempo y las condiciones clínicas no están dadas de una vez para siempre en el trabajo de análisis y el oficio de analista.

Mi tesis doctoral aborda la institucionalización de las escuelas de primeras letras y cálculos, cuando éstas se instituían a partir de la designación de un cargo de preceptor o maestro en parroquias o capillas en fuertes, villas, ciudades, cuarteles, estancias o regiones rurales en el territorio del Valle de Uco (Mendoza, Argentina) entre 1774 y 1872. Asimismo, cuando aún no era una política de Estado consolidada (sino excepcional) la construcción de infraestructura escolar; cuando esos cargos estatales dependían de milicias o de la policía; cuando acontecía una transición entre un modelo pedagógico burocrático pastoral del periodo colonial a una pedagogía tradicional, liberal y nacionalista vinculada a la consolidación de los nuevos estados modernos en América Latina; cuando aún no existían sistemas educativos tal como hoy los concebimos; cuando la Iglesia Católica disputaba un papel innegable como educadora y la Iglesia protestante difundía las primeras biblias en castellano junto a sus propios métodos de enseñanza.

Mi experiencia en el paraje rural, andino y de frontera en el Valle de Uco, desde 2002, me hizo advertir la importancia de los *núcleos preinstitucionales* propuesto por Fernando Ulloa. Despertó en mí un interés por la historia para poder comprender ciertos sucesos del presente en el que se arremolinaban insistencias espectrales (Derrida, 1995), cuyas huellas aparecían al modo de escritos en palimpsestos (Elgueta, 2014), y cuyo abordaje requería acariciar la historia de la institucionalización del Estado y del capital a contrapelo (Lourau, 2008). Asimismo, requería cuestionar el relato histórico, su ideología y código contra insurgente, para poder abordar una historiografía alternativa que volviera audible las voces de sujetos y sujetas subalternas (Guha, 1997-2002). Además, que hiciera posible advertir prácticas de comunalización vigentes en la que se da la convergencia de huellas de prácticas de distintos

tiempos remotos (Brom, 1990); y afinar la mirada sobre los núcleos dramáticos en el vínculo entre instituciones educativas y sus comunidades de inserción (Fernández, 2013). Esto en particular en aquellos relatados en las novelas institucionales y comunitarios, que permiten abordar sistemas defensivos institucionales y comunitarios que pueden generar sufrimiento y tornarse modalidades o figuras patológicas desde una perspectiva de salud mental (Ulloa, 1969). Establecidas las coordenadas, revisitemos algunas afirmaciones sostenidas en los apartados precedentes.

En la primera de las partes, “Un hábito entre los hábitos”, mencioné mi primera experiencia de trabajo en terreno en una escuela secundaria confesional en la que usamos las nociones de *modalidad* o *figura patológica* y arribamos a la conclusión que nos encontrábamos ante un caso en el que se daba una sustitución del *hábito por el aprendizaje*. También expuse algunas líneas de análisis sobre la implicación del equipo de estudiantado, investigadoras e investigadores y su relación con sus propios hábitos. Y aquí vale la pena detenernos ¿estábamos ante una *modalidad* o *figura patológica* o era más bien la expresión propia del *estilo institucional* (Lidia Fernández, 2009) de esta escuela secundaria? Ampliemos el sentido de la interrogante.

El desarrollo de la tesis de doctorado me permitió advertir que hay posibilidades de escolarización que preexisten con sus sentidos a las escuelas forjadas bajo el modelo estatal liberal, humanístico y nacionalista. La escuela secundaria en estudio representaba una de ellas. Y su orientación pastoral no era más que el cumplimiento del mandato de diseminar la fe cristiana católica, que se instala en occidente católico a partir del siglo XVI con el movimiento de la Contrarreforma. ¿Estábamos entonces ante una *modalidad* o *figura patológica*? Y he aquí el riesgo. Asumiendo las concepciones del modelo de escolarización liberal, humanístico y nacionalista como norma (uno de los sentidos posibles de institución escolar) es posible patologizar cualquier otra forma de concebir a la educación así responda a un estilo institucional que no produzca sufrimiento, ni encerronas trágicas, ni culturas de mortificación (Ulloa, 1995). Y, además, sea una elección consciente de un colectivo, familias o comunidad.

En consecuencia, es posible que la *cultura de mortificación* estuviera más instalada en mi propia experiencia con los hábitos, que en la escuela secundaria puesta en análisis por entonces y su apuesta pastoral. Por otro lado, y paradójicamente, la orientación pastoral es parte de una forma de concebir a la educación y a la escuela de cuyo mandato también se hace eco mi propio título de profesor en filosofía y ciencias de la educación. En algunas instituciones educativas ese mandato es constitutivo de su mandato fundacional, modelo pedagógico, identidad y cultura institucional y, en otras instituciones educativas como las escuelas primarias del Valle de Uco, el modelo burocrático pastoral es uno de los núcleos pre institucionales que siguen presentes en las prácticas. Por lo tanto, sería errático el diagnóstico si fuera leída su actualidad y presencia como un indicador de una *modalidad* o *figura* patológico. Para ello, sería necesario un trabajo clínico más riguroso.

Si bien es cierto que el hábito puede sustituir al aprendizaje, también lo es que el trabajo clínico requiere antes poder captar cuál es la *concepción de aprendizaje* que el estilo institucional que una escuela sostiene. Y, a partir de ello, trabajar los indicadores de *sufrimiento* para poder diagnosticar posibles *encerronas trágicas* y *culturas de la mortificación* expresadas en forma de relatos en las *novelas institucionales*. Y es aquí donde radica la importancia de una perspectiva histórica alternativa en el trabajo clínico con las instituciones.

En la segunda parte, “Profesor NO universitario”, ofrezco mi propia *novela institucional* con las instituciones de nivel superior en tanto experiencia de formación, pero también, en tanto campo de inserción laboral y de inscripciones profesionales. Relato en el que ofrezco algunos rasgos del *núcleo dramático del vínculo con la institución* (Fernández, 2006-2013) que propone Lidia Fernández, en nuestra relación con las instituciones de la formación y educación y que me he permitido redefinir –desde mis propios materiales empíricos– como *núcleo dramático testamentario* (Elgueta, 2022) en el que se teje una relación entre tres componentes: archivo, arconte y herederas o herederos.

El archivo alude al legado de saberes que se pone a disposición de nuevas generaciones y que es arena de disputas ideológi-

cas, políticas, religiosas, étnicas, económicas, entre otras, a la hora de establecer su resguardo, catálogo y acceso. El *arconte* refiere a quienes offician como gobernantes del archivo: comunidades académicas, guardianes del legado, quienes han sido asignados para su conservación-desarrollo-transmisión. Tienen la atribución de normar, catalogar, proporcionar acceso o restringirlo. Genera agrupamientos corporativos con mandatos, propósitos propios y sus propios núcleos pre institucionales. Cuando el arconte refiere a docentes, pone en escena varias situaciones: acceso del docente al archivo; el propio recorte del docente del corpus del archivo que configura como propuesta de enseñanza como contenido escolar; su propia posición en una estructura de roles que regula su trabajo docente; sus propias representaciones sobre el sentido de su oficio; las luchas con otras corporaciones que disputan el mismo campo de intervención educativa, entre otros aspectos.

Y herederas o herederos refiere al colectivo humano al que se da acceso al archivo: pleno, parcial, rudimentario, nulo. Su estatus lo define su grado de acceso al archivo que va desde la apropiación a la privación. Y cuya definición en esa escala tiene efectos en las posiciones sociales a los que puede acceder en el entramado social. Sólo alcanza de la condición de heredera plana o heredero pleno con la apropiación de la herencia. Apropiación que habilita la transformación de la herencia en la encrucijada de cuidar el archivo de las nuevas generaciones... o cuidar a las nuevas generaciones del archivo, y en la que se anudan diferentes representaciones fantaseadas de arcontes y herederas o herederos. Así, “ser o no ser universitario” es uno de los temas de la dramática (Fernández, 2006) del *núcleo dramático testamentario* del nivel superior argentino que está fragmentado y poco articulado.

En la tercera acepción del adverbio NO en el diccionario se expresa: “Denota la inexistencia, o lo contrario, de lo designado por la voz a la que precede o la ausencia de lo expresado por ella”. Por lo tanto, con el *No universitario* se intenta instalar una legitimidad sobre quiénes son herederas o herederos; operación que es corporativa y política para instituir una fantasmagoría (Derrida, 1995), entendida como repetición de un tiempo homogéneo, el acecho/asecho de una representación uno/único que insiste en un mismo

cronotopo de la presencia en forma iterativa, circular y metonímica. Así, una parte, un efecto o un fragmento repetido funciona como un resto de la unidad. Reclama inmanencia y es vivido como reiteración, retorno a “lo de siempre”, señalamiento a una espacialidad que define por lo mismo. Por ello, esa enunciación por el NO tiene por función aniquilar y ocluir cualquier otra posibilidad de recreación, creatividad o innovación.

Con el NO se propone un solo destino: el universitario. Y con ello puede habilitar una regulación para la diferenciación, la exclusión, el exilio, la excepción, el control del archivo, la acreditación de arcontes y la selección de herederas o herederos; y para los colectivos académicos cuyas prácticas tienen *núcleos pre institucionales* vinculadas a la autogestión –siguiendo el escrito loureano “Las vanguardias: entre la institucionalización y la autodisolución”– uno de los riesgos es acabar en una institucionalización “jerárquica, burocrática e individualista que define el funcionamiento institucional en las instituciones públicas (por ejemplo, la universidad), así como las instituciones no estatales (por ejemplo, una empresa industrial, un partido político)” (Lourau, 2001, p. 21). Riesgo que contempla la autodisolución, que –al modo de Ulloa–, puede ser el desencadenante de una *modalidad o figura patológica* en la que grupos académicos con núcleos pre institucionales autogestivos devengan en una comunidad académica burocratizada, individualista y jerárquica y que avizoren esa posibilidad de sostén del trabajo común como único destino posible. Esto no quiere decir que una comunidad académica universitaria no pueda construir otras alternativas autogestivas, pero tendrá que prestar especial atención a esta curvatura que produce la institucionalización, que resulta sumamente tentador por las gratificaciones narcisistas que ofrece a cada cual el acceso a esas dosis de poder que distribuye una estructura jerárquica y burocrática universitaria.

Para quienes el NO es una experiencia existencial es necesario no renegar (Ulloa, 1995) de ello, de sus marcas de sufrimiento y exilios para comprender los alcances de la necesidad de la operación clínica en las novelas institucionales que recurren a la repetición mortificante de una fantasmagoría dada como único destino.

Y en la tercera parte del primer escrito, “Ágrafas/os al exilio”, vuelve a insistirse –como lo hace todo este escrito– en la importancia de los *núcleos preinstitucionales* que pueden quedar –al decir de Lourau– como “cadáveres en la alacena” esperando su momento para advenir como movimientos *contrainstitucionales* o *antiinstitucionales*. Así, el devenir de la institucionalización de los enfoques institucionales en la institución-universidad requiere atender clínicamente la posibilidad del riesgo que la burocratización y jerarquización que la institución-universidad supone.

En este marco, resulta oportuno recordar que los preceptores/maestros preceden la institucionalización de las escuelas bajo la curvatura del Estado y el capital; que Fernando Ulloa no construyó su oficio de analista sólo a partir de los certificados e inscripciones universitarias que acreditaran tal condición; y que los enfoques institucionales, para que perduren con sus archivos-arcontes-herederas y herederos, tendrán que asumir el riesgoso trabajo de la operación clínica sobre el modo en que se institucionalizan para no quedar trágicamente enquistados en posiciones de dominantes-dominadas o dominados en culturas de mortificación legitimadas por colectivos académicos. Destinos alternativos al Juego de la oca son posibles.

Finalmente (en alusión al primer escrito), he novelado dramáticamente mi vínculo con las lecturas de Ulloa arrimando otras lecturas y voces, pero también experiencias simbolizadas con distintas metáforas: hábitos, volcanes, armarios, paraguas, exilios, juegos de la oca, el “no” en lo “no”; la escucha de los relatos es la condición para la operación clínica, “entrar para salir”, en términos de Ulloa. Esa es nuestra oportunidad para construir colectivamente espacios en los que podamos inscribir nuestra subjetividad como experiencia haciendo fáctica la posibilidad de ser felices como apuesta ética y política desde una perspectiva de salud mental.

Algunos trazos sobre la propia trayectoria de investigación

En este segundo escrito retomo la invitación y el desafío, pero con el empeño –pretencioso y a la vez ineludible– de reconstruir mi trayectoria de investigación teniendo como referencia las producciones e investigaciones que he podido cultivar en mi propia práctica como investigador –siempre colectiva– en ese intento por comprender algo y entre venir en los fenómenos sociales.

Animado por este encuadre, he podido reconstruir seis modos en que la investigación se me aparece como práctica académica en mi propia trayectoria: 1) especulativa *versus* empírea (ocupaciones de estudiante); 2) reformas educativas (primeras inserciones laborales en el nivel superior provincial); 3) educación, escuela y comunidad; 4) formación docente; 5) formar en las otras Ciencias sociales, y 6) investigador de apuntalamiento.

Especulación *versus* empírea

Entre 1991 y 1995 (19 a 24 años) realicé mis estudios en el Profesorado de Filosofía y Ciencias de la Educación con Orientación Pastoral en el Instituto Superior Don Bosco en la ciudad de Buenos Aires (Argentina) mientras formaba parte de una congregación religiosa. Algunos espacios curriculares requerían para su acreditación la elaboración de producciones individuales (algunas tenían instancias previas colectivas) que ahora puedo diferenciar con algo más de claridad.

Las asociadas a la filosofía giraban alrededor de la lectura de la obra de un autor, tradición o corriente. Tenían un formato de monografía, ensayo, reseña u otros que pusiera de manifiesto una reconstrucción del contexto de la obra, una captación del sistema conceptual propuesto, el diálogo con otras producciones ocupadas de las mismas cuestiones, explicitar el propio posicionamiento sobre el asunto (crítica). No siempre se exigía todos estos elementos, pero la combinación de algunos de ellos estaba presente.

En esta línea, los temas que suscitaron mi interés como estudiante juvenil fueron las nociones de experiencia, verdad y tiempo. Acudí para ello a Martín Heidegger, Paul Ricoeur, Edmund

Husserl, Ferdinand de Saussure, Friedrich Nietzsche, Jean-Francois Lyotard, Paul Sartre, entre otros. La lectura de obras, sus contextos de producción, el debate con otras producciones contemporáneas o clásicas, sus aportes en el estado de discusión filosófica me invitaban a generar una producción cuyas reglas estaban delimitadas en los sistemas conceptuales especulados por la filosofía y sus reglas de verdad. Por lo general, los trabajos solicitados quedaban resguardados en la retórica filosófica, sus lógicas simbólicas y sus juegos de lenguaje (siguiendo a Ludwig Wittgenstein).

Una excepción fue filosofía del arte o estética. El profesor Javier Sanguinetti, además de filósofo, era artista. Y junto a su compañera de vida llevaban adelante un taller en el barrio porteño de San Telmo en el que proponían un diálogo entre el arte y la filosofía a través de producción musical, producción visual, producción audiovisual y debate filosófico.

Figura 1. Dibujo hecho durante cursado de Filosofía del arte



Mientras tomaba apuntes de sus clases, primero en forma encubierta y luego sin tomar recaudo, yo dibujaba sobre una hoja A4 con lápiz. Sobre el banco colocaba mi carpeta de apuntes y a su lado estaba el primer dibujo que –para mí– tendría un carácter de finalizado. Su elaboración me llevó todo el cuatrimestre de cursado y acompañó una apasionada toma de apuntes (Figura 1: Dibujo durante cursado de Filosofía del Arte).

El profesor nunca se incomodó por mi atención al dibujo y veía de reojo su avance. Días antes de finalizar el cursado me dijo “Podrías tomar ese dibujo para rendir la materia, lo que te permite entender de ello los autores, pero, además, te invitamos a nuestro taller”.

Así, los últimos días del primer cuatrimestre del último año del profesorado empecé a frecuentar el taller donde me enseñaron a dibujar, pero, además, donde se escuchaban composiciones de música, se veían y analizaban cortos o distintas producciones audiovisuales, se debatía sobre las obras de distintos autores.

La alegría de ir al taller duró poco. Por entonces yo tenía los votos simples como religioso de la Congregación Josefinos de Murialdo. Pese a que mi superior me había autorizado asistir, el provincial de la congregación solicitó la interrumpiera en función de mi voto de obediencia. Los argumentos: que debía renunciar a mis propios apetitos en aras del bien común de la comunidad religiosa y que aceptara esto como una prueba sabiendo que en su decisión residía la voluntad divina.

¡Recuerdo la rabia y el malestar que esta decisión me generó! Mi “rebeldía” de entonces me llevó a ir al cine por mi cuenta, con mi propio permiso y autorización. Entré al cine de la calle Corrientes en Buenos Aires a ver *Pocahontas* (1995). ¡Tamaño osadía rebelde la mía! Y cuando aparece en escena ese árbol añoso representado como Abuela Sauce sus dichos me determinaron a dejar la congregación y buscar mi propio camino. A todo esto: ¿y el dibujo?

Entre estos hechos, junto a la lectura de la obra completa de *El nacimiento de la tragedia* de Friedrich Nietzsche y *El malestar en la cultura* de Sigmund Freud, surgió el análisis del dibujo. Y entré en crisis con la teología (primero) y con el carácter especulativo de la filosofía (asociado a lo primero). Empecé a sospechar que la experiencia atraviesa aquello que vivimos y pensamos, y que

ello puede caer bajo el encanto autocomplaciente de un solipsismo (Gottfried Wilhelm Leibniz) enajenante. ¡Qué gran esfuerzo hacía en mi condición de religioso consagrado por construir una visión apolínea de mi vida! ¡Qué esfuerzo por dejar bajo la alfombra toda expresión dionisiaca! ¡Qué maniqueísmo el mío!

Evoco esta situación ya que puso en tensión mi relación con mis intentos de pensar sobre los fenómenos sociales. Tensión sobre la relación entre lo teórico y lo práctico, entre las experiencias y las representaciones que de ellas armamos, entre la especulación y el trabajo empírico; sobre el riesgo maniqueo de antagonizar dicha relación, someterla a las reglas de verdad dictaminada por cada una o dejar de advertir la necesidad de su diálogo siempre dramático (cómico, trágico o tragicómico) necesario. Este sentido me acompañará a lo largo de mi práctica de investigación desde entonces. Y debo confesar que me asustan más las construcciones apolíneas que buscan imponer su criterio de verdad que pasar por la embriagante experiencia de lo dionisiaco. Sigo el mandato de Abuela Sauce: abrir el corazón para entender, dejarme llevar como la arena por el mar.

Reformas educativas

En 1997 hacía más de un año estaba fuera de la congregación religiosa y había retornado a mi provincia natal de Argentina: Mendoza. Por entonces me encontraba trabajando en un instituto de Formación Docente en el departamento de Tupungato (centro oeste de la provincia, límite con Chile) como profesor y a cargo del Departamento de Investigación. Este instituto depende del Estado provincial.

Por entonces, Argentina experimentó la implementación de una serie de reformas estructurales (de connotaciones claramente neoliberales). En 1993, se sancionó la Ley Federal de Educación que determinó un estado nacional central sin escuelas (transferencia de establecimientos escolares a jurisdicciones del país o provincias) y cambió la estructura volviendo obligatoria la escolaridad durante 10 años (desde Sala de 5 de Educación inicial, hasta el noveno año de la EGB que antes era el segundo año de escuela secundaria). Paralelamente, se transfirieron todos los institutos de

formación docente exigiendo a muchas provincias o jurisdicciones desarrollaran sus propias políticas para este nivel de acuerdo con sus propios recursos financieros y humanos.

En este contexto participé de tres investigaciones. Una como director, radicado en el Instituto de Formación Docente y Técnica de Tupungato. La segunda en un equipo de Dirección de Educación Superior que tenía a su primera autoridad a cargo de esta función en el nivel Superior de Mendoza (Daniel Israel) y que buscaba analizar el impacto de las reformas educativas en una escuela cuyos resultados de calidad educativa aparecían por debajo de la media provincial. Y, tercero, en un equipo nacional dirigido por Cecilia Bravslavky desde el Ministerio de Educación de la Nación que buscaba analizar el impacto de las reformas educativas en escuelas localizadas en contextos sociales desfavorecidos (realicé trabajo de campo en zona rural de Tunuyán, Mendoza, Argentina).

Me detendré con detalle en tres cuestiones que suscitan mi interés reflexionando sobre mis primeras experiencias de investigación que acontecieron durante mis primeras inserciones laborales en el Nivel Superior de la provincia de Mendoza: 1) decir/hacer y recolectar/interpretar en investigación y 2) reformas educativas y aturdimiento.

Decir/hacer y recolectar/interpretar en investigación

En el estudio de la provincia de la dirección superior participábamos cuatro investigadores (1998-1999). Dos de la Universidad Nacional de Cuyo y otros dos de los Institutos de Formación Docente de la provincia. Y para el trabajo en terreno en la escuela seleccionada funcionaron ambos equipos en forma independiente en función del encuadre propio de la etnografía educativa.

Una de las diferencias de las parejas fue que el equipo universitario realizó sus registros de observación con grabadores, sin ser acompañado por registro denso por escrito, mientras la pareja de los institutos provinciales desarrolló registro denso de observación. Una vez procesados ambos registros, la desgrabación del equipo universitario no ofreció el material esperado. Este, entre otros aspectos, generó una tensión fuertemente silenciada entre investigadores que finalizó con el alejamiento del equipo de la pareja de los institutos,

pese a que se entregaron materiales procesados e informes correspondientes y se participó de instancias de difusión de resultados. Esa tensión volvió a poner en debate la diferencia entre un manejo de autores “propio de biblioteca” y un abordaje anclado en las prácticas de inmersión en los fenómenos sociales: investigadores del decir *versus* investigadores del/en el hacer.

Por otro lado, en la participación en la investigación nacional (1998) se dinamizó la diferencia entre los equipos nacionales (por lo general de Ciudad de Buenos Aires) y los del interior de las provincias del país. Los investigadores del interior fuimos los *recolectores* de observaciones con registro denso, encuestas a madres, padres o tutores de estudiantes, entrevistas a maestras y maestros y fotocopia de materiales de enseñanza (cuadernos de clase, libros de enseñanza, entre otros); mientras el equipo de la nación fue el que se ocupó de la interpretación de los materiales recolectados. Junto a Gisela Bravo, fuimos los investigadores recolectores del caso de una escuela rural ubicada en zona desfavorable de Tunuyán (centro oeste Mendoza). La experiencia dimensionó la tensión en la práctica de investigación del puerto (Buenos Aires) y la periferia del interior (provincias) con una clara división de trabajo de investigación como una clara expresión de división de trabajo capitalista (incluido en ello la remuneración por la tarea).

Investigadores del decir *versus* investigadores del/en el hacer; investigadores de gabinete con responsabilidad de trabajo intelectual de interpretación *versus* investigadores recolectores constituyó mi primera experiencia en la participación en la producción de saberes animados por la jurisdicción provincial y la nacional. En contraposición, la posibilidad de abordar investigación desde el instituto de formación docente y técnica se volvió una oportunidad de explorar otras alternativas no exentas de estas dificultades.

Reformas educativas y aturdimiento

El registro de clases y la interacción con docentes, familias y estudiantes puso de manifiesto que uno de los componentes centrales de las reformas consistió en un cambio del lenguaje. Lo que docentes habían llamado “buscar en el diccionario” pasó a llamarse “desambiguación léxica”. Descubrieron que las prácticas de identificar

y asociar sonidos de las letras y su expresión escrita era denominado fonema y grafema, a modo de ejemplo. Capacitaciones intensas se volvieron obligatorias para docentes con el objetivo de adquirir las formas de denominación de ciertos saberes que adoptaban las reformas y sus formas de enseñarlo. Pudimos registrar algunas prácticas desopilantes de supuesta “bajada al aula” de algunos saberes apropiados en las capacitaciones.

De especial interés resultó una clase de segundo grado en la que se había organizado una búsqueda del tesoro con sobres escondidos en distintos espacios del aula. Estudiantes leían (ya lo hacían sin dificultades) y seguían las consignas. La actividad resultaba de sumo interés para estudiantes que se mostraban animados y querían ser elegidos por la maestra para leer cada nueva consigna. En la propuesta, además del escrito se ofrecía una pista visual (dibujo, fotografía alegórica, pictograma). Entrevistada la maestra sobre el propósito de la actividad nos expresó en forma categórica. Las pistas visuales de los sobres son los grafemas, y la verbalización al leer las consignas son los fonemas... la clase ha consistido en enseñarles fonema y grafema.

Parte de nuestro material empírico ponía de manifiesto que las reformas parecían tener más el propósito de aturdir a docentes con una nueva terminología respecto de aquello que llevaban adelante durante años en sus prácticas educativas, y que dicho aturdimiento tenía como finalidad una lógica de disciplinamiento que permitía instalar un sentido común de que docentes “no sabían”. En otras palabras, desapropiar a docentes de su cultura y herramientas de oficio. Aturdimiento que legitimaba la necesidad de las tan anunciadas reformas. Cambiar el nombre de las cosas con la que habitualmente nombraban prácticas y vida cotidiana se mostró, una vez más, como un modo de hacer política educativa que privaba a los propios docentes de su propia capacidad de nombrar los fenómenos educativos y los secretos de oficio, con el que llevaban adelante sus intervenciones educativas, con el propósito de poner a disposición un saber a sus estudiantes.

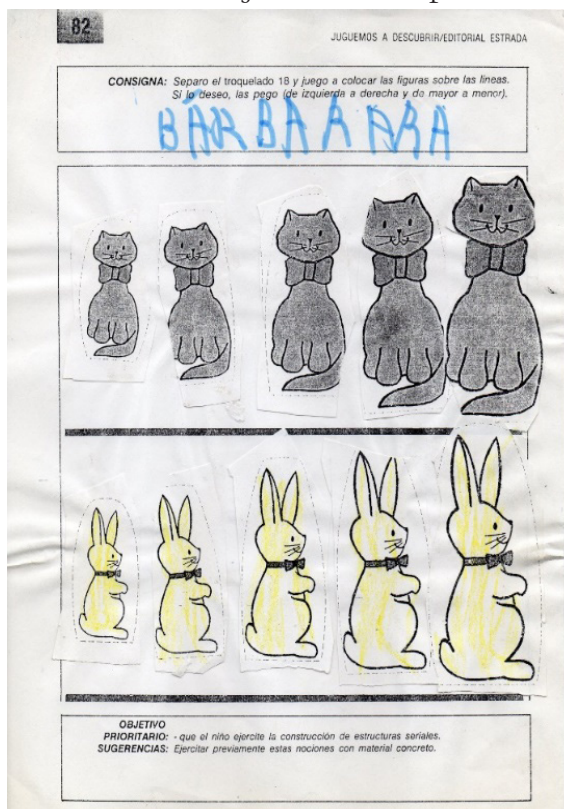
Pero, además, esos aturdimientos de las reformas contribuyeron a desasociar las propuestas educativas con las condiciones de pobreza que configuraron por esos años un paisaje social cada

vez más extendido en Argentina en aras de una naturalización de la desigualdad social. Ilustramos esto último con una situación documentada en una observación de clases en la sala 5 del jardín de infantes de nivel inicial registrado por el equipo de Nivel Superior Provincial del proyecto de Mendoza.

La escuela en estudio estaba ubicada en un barrio de clase media o media alta, pero el estudiantado que concurría a la misma provenía de barrios atravesados por situación de pobreza, cuyas familias no enviaban a sus hijas e hijos a escuelas de esa zona con el fin de “mejorar la junta de sus hijas e hijos”. Mientras en las escuelas de esos barrios ofrecían merienda y otras políticas de atención a amigos, estudiantes y sus familias, la escuela en estudio no. Y además exigía pago de cooperadora, compra de libros y útiles escolares, uniformes para prácticas de educación física, entre otros aspectos.

En la sala de 5 de nivel inicial cada niña y niño llevaba sus bolsas con elementos de higiene y merienda. Y se guardaban en la sala libros de enseñanza que habían sido comprados por las familias junto al listado de útiles que se les había exigido para el desarrollo de las clases (lápices de colores, papeles de colores, plastilinas, plasticolos, entre otros tantos elementos de uso cotidiano en el aula). Sin embargo, algunas familias no habían podido hacer esas compras por más que el año escolar ya estaba avanzado más de la mitad. Y por ello, mientras algunas y algunos estudiantes trabajaban en sus libros a color, algunas estudiantes como Bárbara trabajaban en fotocopias provistas por la maestra. Y así, parte de la jornada de clases, estos “estudiantes de fotocopias” concentraban gran parte de su atención en pintar las figuras que luego tenían que ordenar (razón que explica ordenamientos en forma inversa a la solicitada).

Figura 2. Escaneo de trabajo elaborado por Bárbara en 1997



Por esas cosas de la vida, en 2014 Bárbara fue estudiante de segundo año de la carrera de profesorado de Educación inicial donde ejercí como profesor y donde expuse el caso de la escuela estudiada en 1998. En ese momento, Bárbara trajo el dibujo de los conejos y gatos que aparecía en el caso didáctico y expresó su voluntad de que se sumara al material. Contó también las dificultades que por entonces vivió su familia y el tiempo y empeño que tuvo que desarrollar como estrategia para que en la escuela esas dificultades no se notaran.

Y estos aspectos, precisamente, eran los que no ponían a la vista ni abordaban las tan mentadas reformas educativas: tan ocupadas por aturdir a docentes dejaban de atender las necesidades

de una población cada vez más empobrecida, mientras docentes tenían que invertir con sus propios recursos en materiales para que el derecho a educarse de sus estudiantes fuera posible.

Docentes aturridos invirtiendo en la educación de sus estudiantes. Estudiantes empobrecidos exigiéndose e invirtiendo parte de sus esfuerzos para que su pobreza no se notara. Y las reformas educativas insistiendo en un cambio de lenguaje. Tal vez por eso mismo, era necesario que quienes investigáramos nos ocupáramos meramente de la recolección con actitud servil, no vaya a ser que nos diéramos cuenta de la tramoya.

Educación, escuela y comunidad

Sobre esta línea de investigación profundicé en apartado anterior (primer escrito) y puedo afirmar que marca con su experiencia mi modo de hacer, sentir y pensar las prácticas de investigación. Por ello voy a detenerme a hacer una reflexión sintética sobre un cúmulo de experiencia de más de 20 años inmerso en esta cuestión junto a una socia y colega que es necesario mencionar: Claudia Reghitto. Con el paso del tiempo, los materiales empíricos parecen poner cada vez más en evidencia la conmoción de tres *núcleos dramáticos* en esa intrincada relación entre educación, escuela y comunidad.

Por un lado, la relación de las comunidades con el Estado (nacional, provincial, municipal). En términos de René Lourau, la institucionalización del Estado y del Mercado acontece volviendo objeto de hostilidades a las comunidades. Y con ello a sus prácticas de autogestión, sus saberes, sus valores y creencias, sus acervos e incluso sus propiedades materiales. El Estado se instituye imponiendo sus propias lógicas y la escuela es una de las instituciones con la que lleva a cabo esta operación a través de la formación de la humanidad recién llegada. Pero las comunidades reaccionan y también ponen en escena sus propias estrategias para perdurar, sobrevivir y sobrevenir en un mundo que se jacta de moderno y suele condenar a ciertas prácticas propias de una epistemología del sur como algo premoderno, en extinción, aislado o de poca trascendencia o valor.

El segundo es la *propiedad de la tierra*. El Estado impone sus propias lógicas de tenencia de la tierra bajo su impronta capitalista

y con una visión peyorativa de lo nativo y propio. Y con ello establece también una legitimidad sobre títulos, procedimientos de apropiación o asignación que suele disfrazar bajo argumentos de modernización, inversión de capitales, agronegocios, entre otros eufemismos con los que solapa el desplazamiento de poblaciones de los territorios en los que han estado emplazados desde generaciones. Pero, además, en aras del progreso también se incendian montes áridos para legitimar el cultivo intensivo, se usa el agua beneficiando a unos mientras se perjudica a otros con menor capital social y político para incidir en las decisiones gubernamentales. Y la escuela localizada en estos territorios es escenario donde se dramatizan estos desplazamientos de población, y que a veces se expresa en disminución de matrícula y posterior quita de cargos docentes para la región.

“Vender terrenos limpios” suele ser la expresión extendida para querer decir venta de terrenos sin gente en sus instalaciones que han tenido una relación de trabajo por generaciones en esos emprendimientos productivos. Muchos terrenos “florecen” con nuevos emprendimientos (por lo general bodegas ocupadas de la elaboración de vinos de exportación) mientras crecen los asentamientos inestables en ciudades cabeceras de los departamentos con las y los pobladores desplazados. Y “una vez limpios los terrenos” es más fácil perder la memoria de las historias regionales y volver espectral las experiencias del pasado (así sea un pasado reciente).

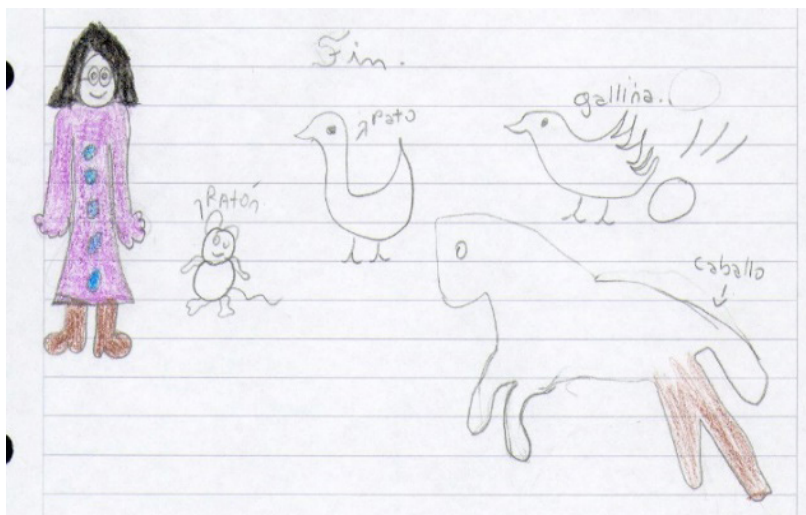
Y el tercer núcleo dramático gira alrededor del trabajo. El trabajo considerado legítimo (ligadas a la actividad productiva) se precariza y empieza a ser reemplazado por el trabajo estatal (policías, maestras, enfermeros, médicos, guardaparques, municipales). La escuela (institución del Estado) está inmersa en esta lógica y rara vez docentes conocen o son parte de las comunidades rurales tierra adentro en donde ejercen su profesión. Incluso, muchas veces quedan invisibilizadas formas de producción comunitarias propias de una economía social y familiar campesina, rural y andina. Así, en las escuelas aparece una suerte de cruzada contra el trabajo infantil que parece desconocer las formas de trabajo comunitarias y familiares en aras de la propia subsistencia, que suele leerse en clave de explotación infantil sin advertir los efectos económicos

en familias crianceras (ganado caprino o vacuno, plantaciones propias, actividades turísticas o recreativas, elaboración de conservas o artesanías). La doble escolaridad o la intensificación de la escolaridad suele aparecer como una solución generalizada que desconoce la configuración de otras niñeces e infancias comunitarias, o de familias crianceras o que sostienen economías sociales.

En este marco, las comunidades experimentan una crisis que pone en tensión a sus propias prácticas de pervivencias. Tienen a disposición las estrategias que han utilizado a lo largo de siglos para perdurar contra estos procesos, pero se ven amenazados ante la mejora de caminos, accesos a sus territorios, avanzada del mercado inmobiliario e, incluso, presencia del Estado con una doble escolaridad para sus hijas e hijos. Estos aspectos conllevan a generar ciertas condiciones de encerrona trágica (siguiendo a Fernando Ulloa) que es difícil de dirimir o tramitar. Y que vuelve a cuestionar el lugar de la investigación, investigadoras e investigadores inmersos en estos trabajos de campo.

Una de las cuestiones que pone en la mesa de discusión es la condición de agentes estatales propia de la institución de la investigación universitaria o de los institutos de formación docente y técnica provincial. Frente a este escenario las instituciones a veces reaccionan de forma progresiva generando propuestas y proyectos que apuestan a la perduración de las comunidades. En otras ocasiones, sobre manipulan organizadores creyendo que con ello alcanzarán una superación de la crisis (sobre manipulación a modo de uso de talismanes, rituales, hechicerías: planificación, coaching, algunas interpretaciones de cooperativismo). Y las escuelas pocas veces advierten este escenario de adversidad funcionando a un modo tipo piloto automático con los modos habituales que tienen instituidos. Entre tanto, las comunidades siguen apostando y anhelando su perduración en el tiempo, y niñas y niños construyen sus propios relatos para que eso sea posible:

Figura 3: Ilustración de Gabriela Montiel
a sus 10 años en 2003



“Había una vez una abuela que tenía una gallina que ponía huevos. Pero un día puso un huevo de oro y la gallina cacareaba un buen rato. Hasta que vino la abuela. Y la abuela la tocó con un palo. ¡Llama a un pato, al caballo y hasta a un ratoncito! Y todos lo agarraron, todos. Hasta que al ratoncito se le cayó al arroyo (...) y la abuela corría tras el huevo, pero la corriente (...) y todos lloraban, hasta el caballo. Y la abuela lloraba y lloraba. Y la gallina le dijo a la abuela que algún día pondré otro”. Relato de Gabriela Montiel, 10 años, quinto grado (2003).

Formación docente

Desde 1997 ejerzo como docente en carreras de profesorado del nivel superior de la provincia de Mendoza (Argentina). Profesores para Educación inicial, educación primaria, y educación secundaria de historia, de inglés, de lengua y literatura, de geografía, de biología, de artes visuales; han sido los ámbitos de inserción laboral ante contenidos escolares vinculados a la pedagogía, políticas educativas, historia de la educación, sociología de la educación, psicología de la educación y las prácticas profesionales docentes

condensados en distintas denominaciones y formatos de espacios curriculares. El acompañamiento a docentes en sus prácticas ha sido para mí un ámbito de desarrollo específico. Por otro lado, desde 2003 ejerzo como docente en el ciclo de profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo.

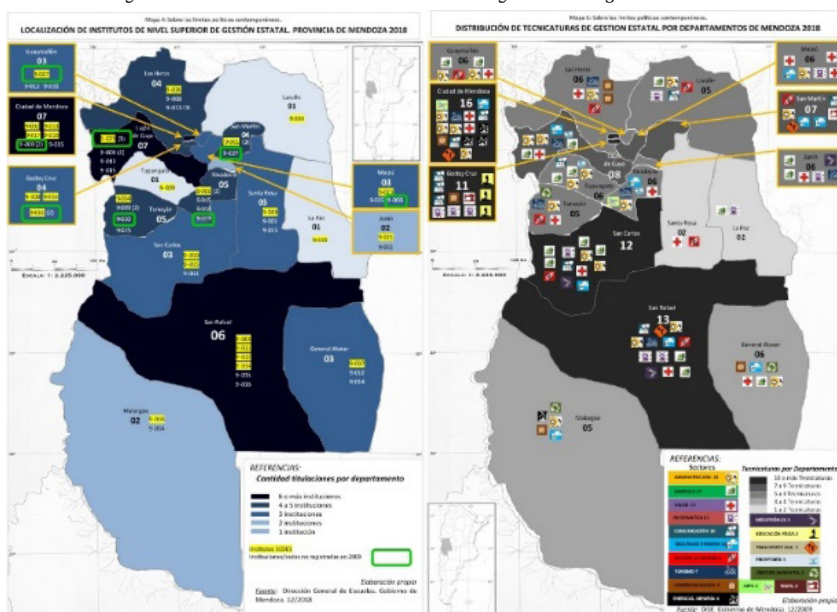
En ese contexto, la formación docente se ha vuelto un objeto de investigación, de intervención y de formación ininterrumpido. Y con ello el estudio de su institucionalización en Argentina en sus dos subsistemas para el Nivel Superior (universitario y provinciales o jurisdiccionales) en función de distintos tópicos o cuestiones. Primero, su devenir histórico: 1863-1930 normalismo *versus* universidad; 1940-1960, preparar para el decir o preparar para el hacer; 1969-1993, terciarización (nivel superior) de la formación docente; 1990 regulación del trabajo docente en el sistema educativo nacional; y fines de 1990, ciclos de profesorados posteriores a formación de grado universitario. Segundo, sus estructuras en la Universidad Nacional de Cuyo: gratuitas-aranceladas; articuladas-independientes-ciclos; paralelas o posteriores a carreras de grado. Tercero, la emergencia en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en los profesorados de ciencia política y administración pública, sociología, trabajo social y comunicación social. Su relación con las disciplinas o ciencias sociales asociadas, otras carreras de grado, la emergencia y configuración de cátedras, así como sus dispositivos de intervención. Y cuarto, la emergencia de ciclos de profesorados o profesorados de las “otras” ciencias sociales (diferentes a historia y geografía) en las universidades argentinas. Temáticas configuradas como objeto de investigación inserta en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo desde 2009, cuyo desarrollo sigue hasta el momento presente y adquiere una especificidad que da lugar a la siguiente línea de investigación.

Educación en las otras ciencias sociales

A partir de 2009, se conforma un equipo multidisciplinar –Ciencia política, Administración pública, Sociología, Trabajo social, Comunicación social, Ciencias de la educación, Psicopedagogía, Psicología– cuya mayoría poseía también titulación docente.

Uno de los efectos de las reformas educativas de finales de la década de 1990 fue la regulación del trabajo docente (prioridad de titulaciones docentes a las de otras carreras, entre ellas licenciaturas universitarias) y la incorporación en el nivel secundario y superior de saberes de las ciencias sociales alternativos a la historia y geografía que tradicionalmente no habían sido incorporados o lo habían sido de un modo subsidiario: trabajo social, antropología, sociología, comunicación social, ciencias jurídicas, administración pública, economía, ciencia política, entre otras. A partir de entonces, las “otras” ciencias sociales se configuran como: contenido escolar, espacio curricular, trayecto o carrera de formación, incumbencia docente, interpelación como identidad profesional docente y carrera de formación docente universitaria.

Figura 4. Cartografías que ubican espacios curriculares de incumbencia de profesores de Sociología, Comunicación Social, Ciencias Políticas y Administración Pública y Trabajo Social



Desde 2009, hemos construido cartografías de las carreras de nivel superior y orientaciones del nivel secundario común y de jóvenes y adultos en la provincia de Mendoza (lo hicimos en 2009 y en 2018 ante reformas). Luego localizamos los espacios curriculares de incumbencia de profesores de las carreras de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo; acuñamos la noción de campo de conocimiento en transposición didáctica para dar cuenta de las particularidades de dichos espacios curriculares de inserción docente. Este trabajo nos permitió captar de qué modo se insertaban los egresados de la carrera del ciclo de profesorado en distintos espacios curriculares del sistema educativo provincial.

En paralelo, desde el inicio nos ocupamos del análisis de la institucionalización de la formación docente universitaria de las “otras” ciencias sociales y sus cátedras y de la conmovición de las identidades profesionales docentes de egresados.

A partir de 2011, se configuran como objeto de interrogación las prácticas de residencia de los profesorados de comunicación social, ciencia política y administración pública, trabajo social y sociología y se acuñó la noción de modelizaciones pedagógicas desplegándose una caracterización de las mismas según profesorado. Y con ello, la narración de experiencias de prácticas educativas tiene un interés particular en el análisis de las “otras” ciencias sociales como contenido escolar, espacio curricular y espacio de incumbencia docente.

En 2012 se suman a la investigación dos equipos: uno de la Universidad Nacional de Salta y el otro de la Universidad Nacional de Córdoba, vinculados a la comunicación social (Córdoba con ese profesorado). La incorporación nos permitió hacer un estudio comparado sobre los espacios curriculares de inserción en nivel secundarios de los profesores en comunicación social, además del proceso de institucionalización de las carreras de formación docente a ello vinculado y sus cátedras.

En 2022, hemos hecho nuestra primera publicación de un libro digital que compendia nuestra experiencia, a la que se sumó con publicaciones propias el profesorado de ciencias jurídicas de la UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, también iniciamos conversaciones con el profesorado de economía y gestión de las organizaciones de la Universidad de la Patagonia Austral, localizada en Río Gallegos, provincia de Santa Cruz.

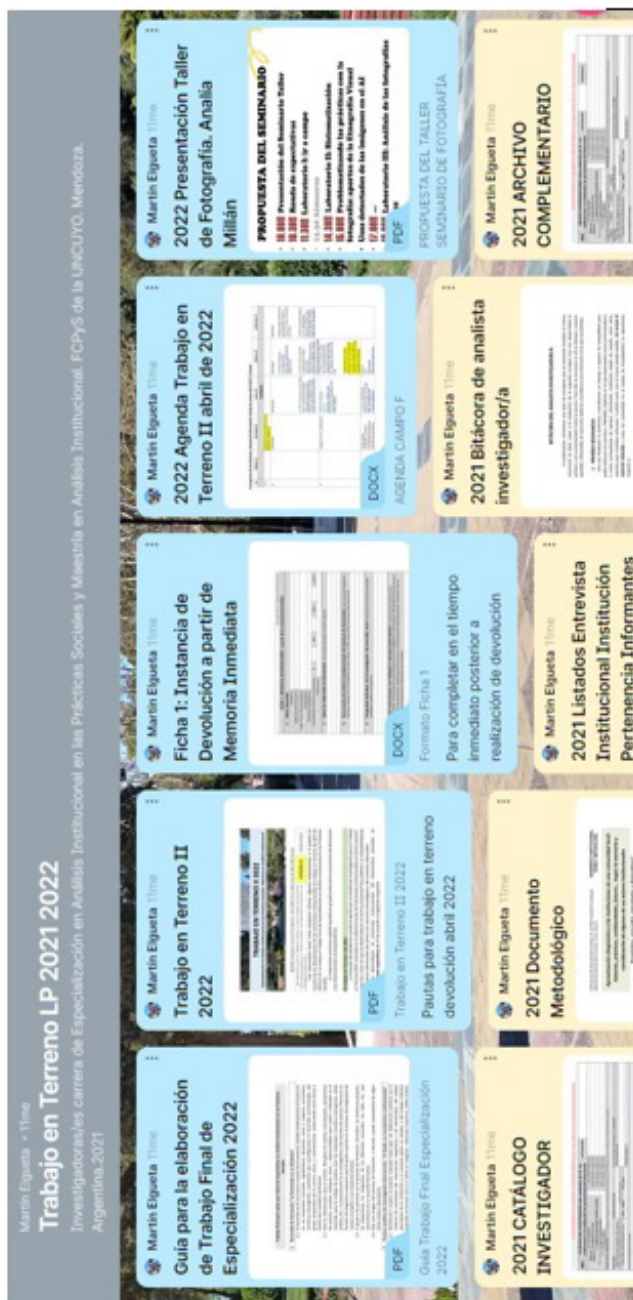
Muchos son los hallazgos de esta línea de investigación con un colectivo de investigadoras e investigadores de distintas regiones del país interesados en pensar cómo las “otras” ciencias sociales se configuran como contenido escolar, espacio curricular, trayecto de formación o carreras en los sistemas educativos jurisdiccionales, formación docente universitaria y espacios de lucha por incumbencias laborales como trabajo docente.

Investigador de apuntalamiento

En 2009 el trabajo colectivo de un grupo de profesionales y docentes reunidos alrededor de los enfoques institucionales generamos la apertura del Centro de Estudio en los Enfoques Institucionales “Fernando Ulloa”. En 2011 se abre la primera cohorte de la carrera de especialización análisis institucional en las prácticas sociales; en 2015, la maestría en análisis institucional, y en 2019 la diplomatura de posgrado en enfoques psicosociales para la intervención.

La formación de las carreras está centrada en un trabajo de campo común en una localidad aislada, rural, del este mendocino y apartada del centro urbano principal de la provincia de Mendoza. Trabajo que demanda inmersión en la comunidad en estudio para el análisis del entramado institucional en la vinculación de pobladores con ese paraje como institución. Entrevistas institucionales, observaciones del espacio social, compilación de distintos archivos y documentos (fotografías, actas, publicaciones, escritos privados, cartas, folletos, entre otros), dispositivos de devolución; sólo algunos que ilustran el trabajo involucrado que desde 2013 está asociado también a un proyecto de investigación financiado por el rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo. En esta empresa he asumido posiciones de formador, investigador e interviniente. En esa trama he sido responsable de espacios curriculares, integrante de equipo de organización de trabajo de campo, responsable de construcción de archivo, director de tesis, coautor de publicaciones colectivas, corresponsable de instancias de devolución e intercambio con la comunidad, coautor de elaboración de materiales con encuadres de investigación/intervención, entre otras tareas. Pero en este escrito quería reflexionar sobre un aspecto central de la posición asumida/requerida en términos de *investigador de apuntalamiento*.

Figura 5. Captura parcial del muro virtual de Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales 2021-2022



Como la apuesta de la investigación tiene que ver con una empresa colectiva vinculada a una carrera de formación de posgrado de la UNCuyo en los enfoques institucionales, ha sido un requisito un ejercicio continuo de abstención de configurar como objeto de estudio propio la comunidad singular en su especificidad y entramado institucional. Y ello en función de que advengan como analistas institucionales quienes cursan las carreras. De ahí el carácter de *apuntalamiento* de la posición de investigador.

Eso requiere ponerse a disposición del proceso de formación de las y los analistas institucionales que transitan las carreras, su propia apropiación de los enfoques y de los secretos de oficio para investigar e intervenir con pobladores en su vínculo con sus entramados institucionales, a través de sus propias prácticas sociales. En términos de Lidia Fernández, se trata:

[...] del uso de dispositivos pedagógicos centrados en la producción de materiales de investigación desde sus propias prácticas y sus condiciones, su análisis desde encuadres psicosociales de orientación psicoanalítica y la revisión resultante de la trama vincular e institucional que las sustenta en su potencial para facilitar cambios [...] La formación para percibir la realidad externa en toda su complejidad social, acompañada de una intensa formación para percibir y decodificar las realidades internas propias y de los otros que distorsionan la realidad externa y sufren sus efectos deformantes y la preocupación para trabajar con todas esas variables en tres líneas centrales.

1. Facilitando a los actores institucionales la comprensión lúcida de su realidad en sus múltiples lecturas y significados.
2. Ayudándolos a “hacerse de” todos los recursos que el avance de la ciencia y la técnica les ofrece como nuevas categorías de pensamiento, percepción y conocimiento.
3. Y colaborando con ellos en el proceso de diseñar, probar, evaluar y ajustar las acciones grupales, institucionales y comunitarias que puedan redundar en un real mejoramiento en la calidad de vida. (Citado en Reinoso, 2023)

Delimitado el encuadre que establece las reglas de posicionamiento del *investigador de apuntalamiento* en los enfoques institucionales cuando se ocupa la posición preponderante de *formador*, es preciso explicitar aquello que se vuelve objeto continuo y recurrente de elucidación junto al análisis de la propia implicación: los dispositivos de formación, investigación e intervención.

Esto significa una doble tarea. Por un lado, prestar especial cuidado por el sostén de los encuadres de dispositivo consolidados y probados que son utilizados en instancias de formación, investigación e intervención. Y en ello contribuir a la explicitación y argumentación de sus sentidos, los secretos de oficio que entrañan y el acervo que significan el uso de estos dispositivos para los enfoques institucionales. Y, por el otro lado, el trabajo de explicitación metodológica y epistemológica dentro de los enfoques institucionales que la invención que suscita un nuevo dispositivo de formación, investigación o intervención. Para lo cual es necesario advertir en qué ciclo de indagación/intervención/formación acontece, qué efectos genera, qué material permite poner en análisis, cuáles son sus limitaciones, entre otros aspectos.

Apuntalar no inhibe al investigador en esa tarea de generar conocimientos; la abstención sobre los objetos de estudio que ocupan a quienes están en formación no inhibe de una preocupación metodológica y epistemológica sobre los dispositivos que exige la posición de *investigador de apuntalamiento*.

Recapitulación

En mi trayectoria como investigador experimenté distintos modos de habitar y envestirme con los atributos de esta práctica como investigador: en formación, recolector, director y de apuntalamiento. En una primera experiencia, de *investigador en formación* como integrante de un equipo y colectivo de investigación bajo la dirección de investigadores con trayectoria, donde el propósito central fue mi propio adiestramiento, entrenamiento y formación en los secretos de oficio de la práctica de investigar. Ello aconteció en los campos de la sociología, filosofía del arte, etnografía y análisis institucional en forma predominante.

Una segunda experiencia, de *investigador recolector* en el que se asumía un papel subsidiario, con escasa incidencia en la toma de decisiones del proceso de investigación y sujeto a las pautas establecidas por un diseño predeterminado cuyos sentidos, a veces, eran ajenos o en los cuales no estaba involucrado. La función desempeñada era la de proveer una serie de materiales de investigación en una explícita diferenciación de roles jerárquicos en el que se distribuían responsabilidades y alcances en la tarea de investigar: administrar o aplicar técnicas o instrumentos previamente diseñados, a veces contribuir a su procesamiento y –raramente– participar en su interpretación. La división de tareas y trabajo fijaba quiénes recolectaban y quiénes interpretaban; fijación de posiciones que se dramatizó en el sentido de la investigación en los dos subsistemas del nivel superior en Argentina. El campo en el que experimenté esta posición fue, preponderantemente, en el estudio de reformas curriculares.

Una tercera experiencia, de *investigador director* estuvo centrada en el sostén del encuadre de un diseño de investigación (centrado en los vínculos de un equipo de trabajo en investigación) y la producción de conocimientos. Una de las preocupaciones centrales: ¿cómo favorecer una práctica de investigación que no subsuma en una estructura jerárquica que reproduzca una lógica meramente burocrática o una división de trabajo fija entre recolectores/ intérpretes? ¿Cómo sostener procesos de formación de equipos de investigación que no sean coaptados por lógicas restringidas a la evaluación, permitan la producción individual de cada integrante en función de propios intereses, produzca entre los materiales de investigación dispositivos de devolución, favorezca la publicación y contribuya al acervo de la tradición académica en la que decide su afiliación mientras entra en diálogo con producciones y otros equipos convocados por preocupaciones afines? Esta posición sigo experimentándola –preponderantemente– en los enfoques institucionales centrados en procesos de institucionalización de prácticas educativas y formativas: instrucción en las primeras letras y cálculos en la historia de la educación argentina, formación docente, educación en las “otras” ciencias sociales.

Y una cuarta experiencia, que está en íntima relación con la precedente, de *investigador de apuntalamiento* en donde prima el acompañamiento de la formación de otras y otros investigadores. Aspecto que requiere un sostén de encuadres de diseños de investigación, una revisión continua de carácter epistemológica y metodológica de dispositivos de formación, investigación e intervención; el análisis de procesos grupales en equipos de formación/investigación/intervención, y una abstención por tornar el material empírico obtenido en trabajos de campo objetos propios para la producción de conocimientos. Y ello, con el propósito de sostener producción de conocimientos de otras y otros investigadores en formación. Posición que experimento, preponderantemente, como integrante de equipo de formación/investigador/interventor en los enfoques institucionales.

Cada una de estas experiencias “entre vienen” en mis prácticas y en el ejercicio del oficio de investigador introduciendo sus propias dramáticas, convocando sus propias fantasmáticas, proponiendo distintos acervos a nuevas generaciones de investigadoras e investigadores, entrando en disputas con los intereses de otras tradiciones académicas que se sienten convocados por una serie de fenómenos sociales comunes y dispuestos como objetos de conocimiento. La experiencia de investigar recurre a distintos ropajes con los que se embiste y enviste la tarea que supone como vivencia individual, colectiva y con las comunidades y seres humanos con quienes se *conviene* (venir con) un modo particular de práctica social que es la de investigar desde una tradición académica en específico.

Disponer/se/nos, sujetar/se/nos, sostener/se/nos

¿Qué utilidad ha tenido disponer/se/nos, sujetar/se/nos, sostener/se/nos, ejercitar/se/nos en el dispositivo al que fuimos convocados por el equipo de la Universidad de Colima para pensar/se/nos en la relación con los aportes de Fernando Ulloa (primer apartado/primer escrito) y en la propia trayectoria de investigación (segundo apartado/segundo escrito)? En el intento de ensayar una respuesta (tercer apartado/tercer escrito) me insisten algunas evocaciones.

Una invitación a escribir. La invitación me evoca la fundación de la pedagogía institucional y la pedagogía terapéutica en Francia en la década de 1960, en el contexto del Mayo Francés. Cuando un grupo de educadores (bajo la influencia del movimiento de Celestín Freinet) se autoconvocó para pensar/se en sus prácticas educativas y formativas cotidianas. Ateneos, conversatorios, debates, publicaciones y discusiones centradas en sus quehaceres, en el análisis de sus intentos e interacciones con el propósito de poner a disposición de estudiantes y de sí no sólo la transmisión de un contenido escolar específico sino de la práctica política del auto gobierno o autogestión.

La invitación de colegas colimenses no se restringía a compartir nuestras lecturas al modo de catálogos de citas bibliográficas –nada despreciable, por cierto–, tampoco se restringía a un intercambio abierto –nada despreciable, tampoco–, sino a compartir nuestras experiencias objetivadas y expresadas mediante un escrito.

Suponía explorar un estilo propio en ese intento de escribir renunciando a un género extendido en el ámbito universitario que supone una suerte de vigilancia epistemológica de la incidencia de la propia sobre implicación controlada con la erradicación del uso de la primera persona en el texto y un sobre uso de citas al modo de un fetiche. Así, nos autoconvocábamos para compartir los aportes de Fernando Ulloa y de prácticas de investigación, pero a partir de nuestras propias trayectorias y las huellas que podíamos reconstruir y visitar a partir de nuestra experiencia. Y ello a sabiendas que el texto no sería otra cosa que nuestra propia *novela institucional*. Es decir, nuestro modo particular de dar cuenta de esa experiencia a partir de las cuales narramos nuestra inscripción en distintas comunidades académicas y las marcas que dejaron en nuestra sensibilidad, sabiéndonos afectados y portadores de afectaciones que remiten a una experiencia colectiva y social en las que estamos inmersos.

Invitación como convite, como disposición, como sujeción a la propuesta; la condición: por un lado, novelar la propia experiencia en un texto. Pero, además, aproximarse a otras y otros a través de la lectura de sus escritos. Y en la invitación, algo de las tensiones entre escritoras, escritores y ágrafas y ágrafos que entra-

ña la práctica de investigar y la del oficio académico tiñó nuestros modos de participar bajo las condiciones que restringen cada cual, pero también las que cada cual pudo darse.

Modos de concurrir. El dispositivo propuesto suponía un encuadre de sujeción al que era necesario sujetarse, disponerse, contribuir a su sostén, asistir. En la definición del verbo concurrir encontramos cinco acepciones: 1) reunirse, juntarse; 2) coincidir en algo o alguien; 3) contribuir a un fin determinado; 4) convenir, honrar un contrato, y 5) competir o concursar. Cada invitación que se cursa convoca estas cinco acepciones y las cargas fantasmáticas que puedan suponer para cada cual: reunirme o juntarme no necesariamente es coincidir en algo en común o contribuir a un fin determinado; convenir con alguien para contribuir a un fin determinado puede entrañar competencia bajo una lógica evaluativa (advertencia de Lidia Fernández), entre muchas otras combinaciones posibles. Desde una perspectiva clínica, concurrimos al sostén de un dispositivo que convino/contrató como encuadre la elaboración de dos escritos, participación en dos espacios de intercambio mediados tecnológicamente a partir de lecturas cruzadas, presentación de algunos aportes de Fernando Ulloa y una devolución del proceso en intercambio con Lidia Fernández. Algunos interrogantes para pensar/se/nos en la concurrencia:

¿De qué modo se concurrió? ¿En qué condiciones? ¿Qué efectos tuvieron las ausencias? ¿Qué ocurrió cuando concurrimos sin la sujeción al encuadre del dispositivo? ¿Se concurrió sin haberse puesto a disposición, sujetarse o sostener/se en la escritura/lectura? ¿Qué malestares convocó las rupturas de encuadres, qué fantasmáticas convocó dichas rupturas? ¿Con qué sentidos concurrí/concurrirnos y sostengo/sostenemos el dispositivo? ¿Qué estamos dispuestas, dispuestos a sostener? Mero encuentro, una meta común, un contrato convenido, competencia o concurso, una coincidencia, algo más... ¿qué nos ocurre cuando somos invitadas, invitados a sujetarnos a un dispositivo que no es de nuestra invención?

En Argentina es posible hacer un juego de palabras con el término *concurro*. En el lunfardo rioplatense “curro” refiere a algo engañoso, a una trampa, en el que se burla la buena fe de alguien. Y así con-curro (separando en dos palabras) puede dar lugar a una

sexta acepción: juntarme con una intencionalidad engañosa o que entrampa o estafa a otra, otro que asistió de buena fe o bajo términos que no se cumplieron. Sin la pretensión de otorgar un carácter punitivo, doloso o moralizante, es posible concurrir sin atenerse a lo pautado. En este caso: sin haber escrito, o sin haber leído o intentando que alguno de los aspectos anteriores o ambos pasen inadvertidos. ¿Qué hacer ante ruptura de encuadre? ¿Cuáles son los límites de su sostén en aras de sostener un fin común dentro de condiciones de posibilidad reales? ¿Qué queda afuera y qué adentro?, ¿Alguien, la producción de alguien, alguien en otra condición, en qué posiciones quedan quienes concurren? ¿Cuál es el rango de flexibilidad de un encuadre, quién/es tiene/n bajo su responsabilidad su resguardo? ¿Qué/quién queda afuera cuando se enfatiza en la concurrencia de lo convenido? ¿Qué/quién queda afuera cuando se enfatiza la concurrencia como mera juntada o encuentro?

Por otro lado, cuando la invitación está dirigida a grupos académicos, la concurrencia se vuelve analizador de sus propias dinámicas, tensiones, núcleos pre institucionales, procesos de institucionalización, acervos o legados y la propia novela institucional; donde la trama del núcleo dramático es testamentaria. Lo anterior, en el sentido de dar cuenta de quiénes ofician de guardianes/formadores/arcontes... cuál es el legado, herencia, archivo o acervo que el grupo atesora, custodia y se propone transmitir, los secretos de oficio. Y, el tercer aspecto en análisis, quiénes son herederas y herederos, los rituales de formación en la herencia que deben sortear, las cualidades consideradas valiosas y las malas artes consideradas aborrecibles.

Entre venir en los intercambios. ¿Qué viene entre?, ¿qué entre viene? Insiste como evocación al plantear el entre venir los dispositivos de laboratorio acuñado por Didier Anzieu como contribución de una psicología transicional en la que concurrían un grupo de psicoanalistas para pensar/se en sus prácticas y en la incidencia de la propia institución del psicoanálisis (aspecto que era de especial interés ya que ocuparse de grupos era puesto bajo sospecha por la institución del psicoanálisis). La relación con laboratorio de Didier Anzieu tiene dos puntos de contacto. El primero, advertido por integrantes de este grupo y en las recomendaciones

de Lidia Fernández, es el modo en que la cultura de la evaluación de la institución educativa universitaria incidió en algunas de las devoluciones que sostuvimos en los espacios de intercambio pos-lectura y elaboración de una ficha con comentarios.

Entre vino culturas de la evaluación de las que da cuenta de forma tan detallada en su trayectoria Sergio López Molina o de la tentación de las rivalidades que nos cuenta Nancy Molina Elizabeth Rodríguez. ¿Cuál es el sentido de los intercambios en un dispositivo como el propuesto por colegas colimenses? ¿Qué recaudos guardar? En los intercambios apareció –seguramente hubo otros que no pude registrar– la necesidad de resguardar en la intimidad del grupo los intercambios. Y no sólo restituyendo la posibilidad de que alguien decida qué quiere contar de sí, sino de resguardar en la confidencialidad aquello que se compartió durante estos intercambios. Aspecto que vuelve a poner en tensión los sentidos de concurrir (punto anterior) ante aquello que se precipita en la experiencia grupal de interacción y entre viene o viene entre.

En términos de Fernando Ulloa, la *seguridad psicológica* que reasegura el funcionamiento de un dispositivo desde un enfoque clínico queda asegurado con la confidencialidad y la abstención por analizar (en nuestro caso evaluar) lo que se comparte. Así, entre vino o con-curro (nos entrampó) como objeto de nuestra evaluación los escritos: escritos buenos, escritos malos, escritos brillantes, escritos oscuros, escritos modelo, escritos a modelar, y con ello la asociación de los mismos atributos con sus escribientes. Y la preocupación desplazó como objeto del intercambio los aportes de Fernando Ulloa en la propia trayectoria y la propia trayectoria como investigadores. Desplazamiento que fue uno de los riesgos que tuvo que sortear la producción colectiva.

Entre vienen otras, otros, entre vienen experiencias, entre vienen modos de inscribirse en culturas académicas, entre vienen curros, entre vienen pactos narcisistas, entre vienen las dinámicas de núcleos grupales pre existentes, entre viene producción de saber, entre vienen acervos y tradiciones académicas, entre viene la activación del núcleo dramático testamentario vinculado a Fernando Ulloa, entre vienen acompañamientos y ausencias, entre vienen escritos pero también experiencia y vivencias ágrafas, en-

tre vienen culturas institucionales y aspiraciones personales, entre vienen fantasmáticas personales y fantasmagorías colectiva; y entre viene, cuando la producción es colectiva, la posibilidad de que en la lectura habiten el relato otras, otros lectores en el futuro que consideren que estos acervos son un legado digno de tomar como herencia o que lo desechen por considerarlo poco valioso o no resuene con sus propias experiencias y opciones.

Finalmente, el dispositivo ha sido una invitación a concurrir a un intercambio de dos grupos académicos, a través de una práctica de escritura/lectura/intercambio. Se puede concurrir a sostener/se, sujetar/se/nos y disponer/se/nos a un encuadre clínico. Cuando eso supone escritura novelada de la propia implicación (género de Fernando Ulloa) pone en tensión los rituales de escritura consagrados en la academia y la universidad, por un lado.

Pero, además, la escritura “divide aguas” en el campo académico entre escritoras, escritores y ágrafas, ágrafos. Escritos que corren el riesgo de ser sometidos a un intercambio centrado en la evaluación propia de la cultura de instituciones de la educación y la formación universitaria. Cuando esa tentación evaluadora prevalece es posible trocar el sentido de la propuesta, abandonando aquel sentido que fundaba la convocatoria: relación con aportes de Fernando Ulloa y la propia trayectoria de investigación. Trocado por centralidad de la escritura y premiación con exposiciones a quienes se “califica” como con escritos “modelos”, enlodados en el trueque la concurrencia entre viene o viene entre *con-curro* en el que es fácil perder de vista algunas reglas de encuadre que es necesario sostener.

Cuando esto acontece, el acompañamiento de un tercero que pueda analizar el proceso puede ayudar a reencauzar la tarea, sostener el encuadre y volver a poner en el eje la tarea emprendida colectivamente. Todo ello sólo es posible cuando la vigilancia epistemológica clínica vuelve objeto de elucidación los modos de disponer/se/nos, sujetar/se/nos, sostener/se/nos, producir/se/nos, concurrir/se/nos en tanto grupos académicos imbuidos por una cultura institucional académica universitaria que parece tener los mismos rasgos tanto en México como en Argentina.

Bibliografía

- Arendt, H. (1954). *"La crisis en la educación"*. En *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Brow, J. (1990). Notas sobre comunidad, hegemonía y los usos del pasado. *Antropological Quarterly*. 63 pp. 1-7.
- Derrida, J. (1995). *Espectros de Marx: el estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Trotta.
- Derrida, J. (1997). *Mal de Archivo. Una impresión freudiana*. Trotta.
- Elgueta, V. M. (1999). *La implementación del Tercer Ciclo de la EGB. ¿Dentro o fuera del contexto urbano marginal y rural del Departamento de Tupungato?* Informe Final entregado Meta XI. Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educativo. DGE, Gobierno Provincia de Mendoza. Manuscrito no publicado.
- Elgueta, V. M. y Balada, M. (2007). Contextos de crisis y posibles configuraciones subjetivas en el campo educativo. *Actas Pedagógicas*. Número Especial. Instituciones Educativas. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Comahue. Cipolletti, Río Negro.
- Elgueta, V. M. (2014). El palimpsesto de la intervención socio educativa. *Sinéctica*. 43, Universidad Jesuita de Guadalajara. . <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/13>
- Elgueta, V. M. (2022). Al-Karaji con el Trinomio. Aportes para una didáctica de las ciencias sociales. En Barros, G., Bustos V., y Elgueta, V. (comp.) *Tramas y sentidos al educar en las Otras Ciencias Sociales: experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales: UNSa, UNC, UBA, UNCuyo*. Centro de Publicaciones. FCPyS. UNCUIYO.
- Enriquez, E. (1992.). *La organización en análisis*. Presse Universitaire de France.
- Fernández, L. (2006). Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis. En Landesmann, M. (Coord.) *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. Casa Juan Pablos.
- Fernández L. (2008). El análisis de lo institucional Algunas precisiones sobre condiciones de posibilidad, dimensiones y herramientas conceptuales. *Revista Actas Pedagógicas de la universidad del Comahue 2008*. Número especializado en temas institucionales.
- Fernández, L. (2009). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.

- Fernández, L. (2013). La cuestión del análisis institucional y de intervención para generar posibilidad de análisis. En Rodríguez, A, y Ficcardi, M. (Comp.), *Memorias de la Reunión Científica. El análisis de las Instituciones y las Prácticas Sociales*. Publicación de la carrera de Posgrado Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo.
- Guha, R. (1997). Prefacio a los Estudios de la Subalternidad. Escritos sobre la historia y la sociedad Surasiática. En Rivera, C. y Barragán R. (Coord.) *Debates Postcoloniales: una introducción a los estudios de la subalternidad*. Sephis.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia. Y otros estudios subalternos*. Crítica.
- Katser, L. y De Oto, A. (2013). Intervenciones espectrales (O variaciones sobre el asedio). *Tabula Rasa*, 18. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Lourau, R. (2001). *Los intelectuales y el poder*. Nordan Comunidad.
- Lourau, R. (2008). *El Estado Inconsciente*. Caronte Ensayos.
- Mastache, A. (1993). *Representaciones de la formación. Literatura y mito*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA.
- Ulloa, F. (1969). Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica. *Revista AAPA*, 26.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Paidós.
- Ulloa, F. (2012). *Salud ele-Mental, con toda la mar detrás*. Libros del Zorzal.
- Taber, B. y Altschul C. (2005). *Pensando Ulloa*. Libros del Zorzal.

CAPÍTULO 4

ASERCIONES DE ANALIZAR LO INSTITUCIONAL Y LA PROPIA IMPLICACIÓN

Mónica Balada¹

El enfoque autobiográfico

En mi autobiografía autorizada, los desarrollos académicos responden, a mi entender, a varios aspectos: los contextos de acceso a saberes, las y los referentes que marcaron esos saberes, las instituciones que los calificaron, los trabajos y, a lo mejor, los entornos afectivos.

Personajes que influyeron en distintas etapas de desarrollo

En ese sentido, se hace referencia ineludible a que provengo de un pueblo del sur de Mendoza, Argentina, cuyas memorias fundacionales no son tan sanmartinianas como las del norte, sino más bien, aprecian lo centroeuropeo y especialmente lo francés.

Avanzada la segunda mitad del siglo 20, y al pertenecer a la clase media siendo una joven con recorridos en un colegio de sólo chicas y confesional del pueblo, tuve una impronta religiosa con una mezcla de profunda sensibilidad social y de preocupación por la justicia social. Muy tempranamente habíamos comenzado a leer

¹ Psicopedagoga y especialista en análisis institucional.

Pedagogía del oprimido de Paulo Freire junto con la *Biblia latinoamericana* que fue producida en el seno del segundo Concilio Vaticano. Por los pasillos del colegio secundario y hasta la dictadura del 76, compartíamos charlas y organizaciones junto con la monja Martha Pelloni; una mujer que tuvo un gran protagonismo en la búsqueda de justicia por la muerte de Soledad Morales, en la provincia de Catamarca en los años 80.

Entre esos años y los 2000 obtuve mi título profesional, nacieron mis hijos y comencé a desarrollar mi trabajo clínico y docente con una profunda desilusión en las luchas partidarias argentinas. Sin embargo, y con la crisis del 2001, tuve acceso a los enfoques institucionales de la mano de Lidia Fernández que, a su vez, nos tendió la mano para que conociéramos a Ida Butelman, a Lucía Garay y a Fernando Ulloa, además de más de 100 compañeras y compañeros de todo el país y una veintena de coordinadoras. En cada recuerdo de esos casi cuatro años, rememoro conmovida la oportunidad que el Estado Argentino propició para que yo accediera a una formación que fue una bisagra en el desarrollo profesional de quienes asistimos. En esta oportunidad, tuve también la fortuna de conocer a compañeras y compañeros de Mendoza que compartimos con intenso compromiso el desarrollo, las interpelaciones, las disputas y búsquedas con apasionada actitud. Me refiero a Bibiana Aguilera, Graciela Bocchi, Gisela Bravo, Martín Elgueta y Ana Marcela Ficcardi.

Formas de hacer y producir conocimiento

La formación iniciada en aquellos años canalizó aspectos teóricos y afectivos que aún permanecen, pero también propició lecturas de la realidad y de los aprendizajes individuales y colectivos. Se instalaron prácticas dialógicas entre haceres de enseñanza, formación, intervención e investigación, articulados con colegas que se constituyeron en grupos académicos en muchas ocasiones. Este aspecto no es menor, considerando que en el contexto de crisis del 2001 se inicia un desplazamiento de redes sociales muy rotas con improntas individualistas y desinstitucionalistas muy acentuadas; hacia una reconstrucción y reinención de nuevas redes en casi todos los estamentos sociales.

En ese marco, el Grupo de Mendoza que habíamos ingresado a la especialización en análisis y animación socioinstitucional dirigida por Lidia Fernández y organizada por el Ministerio de Educación Nacional, iniciamos el trabajo docente universitario en 2003 como equipo de cátedra de instituciones educativas al ciclo de profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Estoy convencida que éste fue el puntapié inicial para asumir un desafío que permanece aún en *algunas* de *nosotres*, y que instaló una base de reconocimiento mutuo en el trabajo de la formación docente a la vez que la integración formal a la Facultad de Políticas (como se le dice con cercanía).

Así, fuimos fortaleciendo redes y en el 2008 fundamos el Centro de Estudios “Fernando Ulloa”. En el 2012, iniciamos la primera cohorte de especialización en análisis institucional en las prácticas sociales. La impronta de red en el hacer es de considerable magnitud al percibir en este 2023 la consolidación, permanencia y ampliación de esas acciones; la incorporación de nuevas y nuevos actores integrados en la tarea de investigar, formar, intervenir y difundir; y el compromiso de participación en la gestión institucional. Redes ampliadas y decisiones políticas que se fueron asumiendo con la decisión de instalar los enfoques institucionales en la región. Es preciso destacar que el grupo no es un bloque ni posee liderazgos unipersonales; incluso las y los integrantes pertenecen a agrupaciones políticas diferentes desde las que pugnan poderes formales.

Con esto, recupero lo que alguna vez se nombró como “grupo inteligente” y yo cifro su inteligencia en la elección sostenida de hacer y saber en el campo de lo institucional, sin negar, ensalzar, ahogar o silenciar las diferencias individuales y sociales ¡desafío constante!

La relación con lo institucional

Habitualmente he experimentado relaciones con las instituciones de manera crítica, en los sentidos de participar activamente advirtiendo aspectos contrarios a lo deseable y a buenas prácticas, a la vez que he vivido las situaciones de crisis a través del análisis. Es en estos sentidos que los procesos colectivos e individuales de análisis de las instituciones en las que participo profesionalmente me

posicionan en perspectivas en las que hacer, saber y poder con los proyectos, los grupos, las condiciones de trabajo y las relaciones socioafectivas que acontecen, no me resultan experiencias pacíficas. Más bien, me conmueven y me provocan una vitalidad que aprecio.

Desde que realizo formación en los enfoques institucionales, con frecuencia advierto con cierta nitidez los aspectos fundacionales de las instituciones que aún operan en lo cotidiano, los movimientos, articulaciones y fracturas en lo espacial, temporal o en las distribuciones de roles; algunos componentes que podrían volverse analizadores, diversidad de significaciones atribuidas y legitimadas, entre otros aspectos que se amplían complejizan o profundizan apenas logro escuchar lo que otras y otros piensan. Las aserciones de analizar lo institucional, la propia implicación y devolver al colectivo, son afirmaciones que permanecen algunos instantes. Sin embargo, los saberes colectivos para saber hacer y poder hacer siguen interpelando mis prácticas profesionales. En muchas ocasiones se convierten en el desafío a continuar. En otras, causan el desconcierto y aún más, la incertidumbre de no saber cómo seguir haciendo.

Implicación con las líneas/temas de investigación

Los proyectos profesionales que se disponían por décadas fueron demandando y abriendo oportunidades de ampliación y profundización de redes, saberes y acceso a instituciones que llegaron junto que el deseo de instalarme en la ciudad capital de Mendoza. La situación familiar lo permitía y también la condición laboral relacionada con la función pública en la Dirección General de Escuelas, ya que fui convocada para coordinar la Dirección Provincial de Planeamiento Educativo. Puedo advertir después de varios años que este conjunto de condicionantes puso de relieve mi decisión de “analista institucional”. Aún hoy, nombrar ese rol junto a mi nombre no es posible, pero sigue en mi horizonte. ¿Por qué? Porque estoy segura que depende de mi análisis individual, mi formación, mis pertenencias institucionales y los procesos de intervención e investigación en los que participe. Y fundamentalmente depende de las instituciones en las que sea posible desplegar algún análisis que provea pensamiento elucidante.

Desde esas condiciones y los determinantes más o menos estables, intento permanecer en formación, integrar equipo de investigación y estar a mano de alguna intervención. El trabajo docente estabiliza mi salario y me permite desempeñar roles de gestión en el ciclo de profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo y en la Dirección del Centro de Estudios en los Enfoques Institucionales “Fernando Ulloa”. Simultáneamente, me desempeño como orientadora psicopedagógica en las carreras de posgrado que realizan formación en los enfoques institucionales de la misma Facultad.

La tarea de orientadora fue inspirando mis preguntas sobre los efectos de formación de analistas institucionales y éstas constituyen mi tesis de maestría en construcción. ¿Qué indicios aporta una lectura psicoanalítica de sujetos en situación de formación de posgrado? ¿Es transferencial? ¿Cómo manifiestan su relación con el saber los y las estudiantes del posgrado? ¿Cómo se manifiesta deseo y saber en el acompañamiento de una formación de posgrado? ¿Qué aprendizajes convalidan las y los estudiantes en esta formación de posgrado?

El intento de leer desde el psicoanálisis los procesos de formación de posgrado que las y los estudiantes manifiestan en un dispositivo de acompañamiento psicopedagógico me provoca movimientos intelectuales, profesionales y reflexivos que valoro como constitutivos de mi rol de analista institucional.

Es preciso detallar que el acompañamiento asociado se desarrolla en tres carreras de posgrado en los enfoques institucionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. La diplomatura de posgrado en enfoques psicosociales para la intervención, que se propone la actualización profesional orientada a brindar formación teórica y herramientas prácticas para la intervención en torno a los enfoques institucionales, psicosociales y clínicos; la especialización en análisis institucional en las prácticas sociales, ofreciendo herramientas teóricas y técnicas de los enfoques institucionales y psicosociales para el análisis y la intervención en prácticas sociales públicas; y, finalmente, la maestría en análisis institucional que profundiza la formación, intervención e investigación en los enfoques institucio-

nales para el abordaje de las prácticas sociales, grupales y organizacionales. Se dirigen a profesionales involucradas e involucrados en la intervención, la gestión social, de la salud, de las artes, de la educación, con prácticas sociales en instituciones públicas, programas y políticas públicas, y organizaciones de la sociedad civil.

Las trayectorias de formación que se proponen gradualmente desde la diplomatura hasta la maestría, pasando por la especialización, disponen procesos individuales y grupales en los desarrollos teóricos, en los trabajos de campo y en las producciones finales que operan de base colectiva para las presentaciones individuales de certificación de los trabajos finales y tesis. Además, la formación prevé el análisis de la implicación.

El dispositivo de acompañamiento es desarrollado por un equipo de profesionales con formación en psicología y en mi caso, en psicopedagogía. Cada una recibe a su cargo un grupo de estudiantes que acompañamos desde el inicio hasta la finalización del posgrado con entrevistas individuales.

Dicho dispositivo se configura como acompañamiento al *sujeto en formación*, tal como lo define la Dra. Lidia Fernández, coautora del plan de estudios. Consiste en entrevistas individuales que se enfocan en la relación de la persona con cuestiones institucionales internas que se movilizan frente a la formación. En sus palabras, se trata de abordar:

[...] la dimensión de los significados y las tramas instituidas que marcan el modo en que la persona ve y significa las cosas. El supuesto es que, comprendiendo esas tramas y distanciándose para verlas como objetos culturales y no realidades subjetivas o naturales, estará en mejores condiciones de enfrentar y transitar creativamente las situaciones de formación que se le ofrecen (Fernández, Comunicación personal, 2012)².

El acompañamiento comienza a partir del ingreso formal de las y los estudiantes con entrevistas individuales al iniciar y al finalizar cada ciclo de formación. Además de estas entrevistas

² Comunicación personal por correo electrónico.

pautadas, el estudiantado puede solicitar espontáneamente otras entrevistas, según su demanda.

Las referencias teóricas que fundan las tres carreras de posgrado recurren a la conceptualización de Instituciones, en las que lo institucional es reconocido en su alusión a reglas y normas que regulan la vida cotidiana de quienes las integran, no sólo de forma explícita, sino también, en forma implícita. Más allá de los establecimientos, las instituciones concretas manifiestan el modo de interpretar a las instituciones universales. A su vez, considera la operación subjetiva que imprime lo institucional con efectos identitarios, singulariza los diversos posicionamientos subjetivos y la perspectiva ofrecida por estas instituciones para comprender e interpretar la realidad circundante.

La formación en los enfoques institucionales se propone el desarrollo de saberes teóricos y prácticos para la elaboración de dispositivos que confieran *seguridad real* al conocer a las instituciones. En este aspecto, el acompañamiento psicopedagógico desempeña un rol interesante entre la formación individual y grupal, a la vez que en la investigación colectiva. Con el pasar de los años, muchas intervenciones se volvieron preguntas sobre el vínculo entre los saberes propios de la formación, los que surgen a partir del análisis de la propia implicación y los que acontecen en el dispositivo de acompañamiento.

Últimamente he acudido a la noción de relación con el saber, ya que permite enlazar el aprendizaje junto con el sujeto y los dispositivos de la formación. Estos últimos se pueden considerar performativos de las relaciones singulares con el saber que las y los estudiantes probablemente vinculen. Actualmente estoy pensando conceptualizaciones de relación con el saber del lado del sujeto y no del lado del saber. Los interrogantes acerca de los efectos de saber suponen un enfoque sobre los aspectos que se conmueven en el sujeto, en los acontecimientos que él mismo significa como aprendizaje. De esta manera, se hace un enlace entre aprendizaje y relación con el saber que permite advertir esos aspectos subjetivos que implica aspectos transferenciales asociados a las biografías académicas y a las biografías laborales.

Dadas las características que tienen los posgrados por su vinculación con el análisis de la propia implicación y teniendo en cuenta que es una de formación de analista institucional, aprender esa práctica conmueve aspectos del sujeto que vale la pena escribir, analizar y estudiar

Estado del conocimiento

Mi preocupación sobre los efectos subjetivos en los procesos de formación me impone reflexiones en torno al sujeto en relación a su constitución social. Los avances de mi formación me indicaron la relectura del texto *Novela clínica psicoanalítica* porque hay en su narrativa una serie de conceptualización que aparentan disponerse de manera enrevesada, pero desde la perspectiva de una práctica específica, cobran claridad.

Por otra parte, la participación en este libro es una forma de compartir e intercambiar experiencias profesionales y considero que la obra de Fernando Ulloa es un buen punto de partida porque provee un enlace clínico entre política y psicoanálisis. Los desempeños profesionales experimentados en diversos contextos me han provocado de manera recurrente diversas interpelaciones sobre los efectos de saber y de poder en los sujetos, junto los cambios relacionados con los posicionamientos en las instituciones.

Las interpelaciones insisten y releo a un Fernando Ulloa que recurre a novelar para narrar en primera persona una serie de prácticas que resultan altamente significativas para mi quehacer profesional. Me refiero a los modos en que sus relatos dan cuenta de las construcciones hechas para operar, considerando decisiones previas y opciones durante el desarrollo de los procesos.

En detalle, relata la “Experiencia Rosario”, de la que rescato las nociones de seguridad psicológica-autogestión con utopía-encerrona trágica. También, cuando aborda las “Asambleas clínicas”, resuenan en mí las nociones de cultura de la mortificación-fraude-insensibilidad solidaria-el devenir de predicadores intimidantes-la queja como renegación del sufrimiento.

En las asambleas clínicas que describe hay dos cuestiones que hoy, por la virtualidad, requieren mayores reflexiones, por ejemplo,

la cuestión de la mirada y la cuestión del ponerse de pie para el turno de palabra.

Respecto de los Grupos Operativos Disciplinados, es preciso tener en cuenta que surgen durante las prácticas docentes de Fernando Ulloa en la carrera de psicología. El autor refiere un contexto académico en el que dominan los “ianismos”. Denomina así posicionamientos teóricos excesivamente referidos a algún autor: los kleinianos, por Melanie Klein, freudianos por Freud, etcétera. Y considera que dicho exceso es un modo de sustitución de lo propio por lo ajeno, en este caso, lo de un autor reconocido, pero atribuyéndole un carácter banal.

Con los Grupos Operativos Disciplinados se propuso poner en práctica un “diseño clínico particularmente disciplinado” (Ulloa, 1995, p. 72) inspirado en la dinámica de los grupos de aprendizaje y con el fin de abordar la operatividad de los grupos. Inicialmente lo planeó para 20 personas, pero se inscribieron 80, por lo que reorganizó su trabajo duplicando su tiempo y distribuyendo dos grupos de 20 simultáneos, en el que uno oficiaba de central ante los desarrollos teóricos en la primera hora y el otro funcionaba de observador. En la hora siguiente se invertían los grupos y cada tanto, realizaba una asamblea clínica con los 80 integrantes.

Ocupado en establecer con claridad las relaciones y las diferencias entre encuadres terapéuticos y encuadres operativos, explica que se constituyen en cuatro momentos o movimientos:

- El primer momento, muy desordenado, se caracteriza porque cada persona progresivamente abandona su actividad individual para integrar el proyecto colectivo. Es valorado por el autor porque trae noticias de los reflejos de lo social en el grupo.
- En el segundo momento se produce en forma colectiva, una reconstrucción de la naturaleza y los límites de la demanda, y una aproximación del campo teórico en el que se puede ubicar. Generalmente acontece luego de una clase teórica.
- El tercer momento está enlazado con el anterior porque se trabaja la maqueta operativa a partir de los modos de articulación personal y especial valor a la heterogeneidad

a través de la sumatoria de posicionamientos e interpretaciones, en tanto causa de “producción grupal veterana”.

- Finalmente, el cuarto momento se procura un cierre con evaluación que intente poner en evidencia los efectos beneficiarios del trabajo colectivo por sobre los individuales. Se busca destacar la veteranía operativa sustentada en los posicionamientos éticos de valor de lo colectivo sobre lo singular en aproximación al bien común.

Por ello, Fernando Ulloa refiere a los Grupos Operativos Disciplinados como propios de la democracia: “Es en este sentido que un grupo operativo se ajusta sustancialmente a los dinamis-mos productivos de la democracia, cuando se destaca, sobre el telón de fondo de la producción, la singularidad de los individuos no coartados subjetivamente” (Ulloa, 1995, p. 76).

Es preciso aludir que he observado en las entrevistas individuales y abiertas, es decir, solicitadas espontáneamente por estudiantes del posgrado en el que realizo acompañamiento psicope-dagógico, frecuentes reflexiones asociadas a lo grupal y a las tareas de grupo pequeño y grupo de formación. Los interrogantes y las elaboraciones interpelan el lugar de la tarea entre lo individual y lo colectivo, los niveles de responsabilidad, las decisiones de la orga-nización y los alcances teórico-ideológicos que promueven.

La lectura de *Novela clínica psicoanalítica* contagia mi es-critura de recorridos en sortijados, que me invitan a volver una y otra vez sobre algunas líneas que pasé por alto. Y advierto que en varios apartados se refiere a las asambleas clínicas que devienen en comunidades clínicas con autoorganización y niveles de orga-nización “suelto”. En este punto estuve indagando y reflexionando sobre la soltura implicada, especialmente para contener diversas pertenecías comprometidas en cada tarea. Su explicación detallada de ese devenir de asamblea a comunidad clínica se detiene en la cuestión del turno de palabra, lista de oradores y especialmente en el ponerse de pie para hablar.

En una breve historización, Fernando Ulloa relata que ha-bían realizado un primer intento fallido en la misma fecha de La noche de los bastones largos en 1966, cuando aconteció el desalojo

violento por parte de la Policía Federal Argentina en cinco facultades de la UBA tomadas por docentes, estudiantes y *egresades*. La ocupación de las facultades fue el modo de resistir la decisión del gobierno de facto de intervenir las universidades para anular el régimen de gobierno universitario.

En 1973, el autor se propone una organización similar durante los sábados, en la que estudiantes y docentes asistieran a un espacio para hablar de los sentimientos que el contexto universal y próximo les provocaba. Un intento que iba más allá de la queja anestesiante y renegadora de la lucha. La convocatoria abierta logró reunir cientos de personas que se manifestaron, pensaron y decidieron democráticamente hacer algo común responsable y posible. Quizás se lograba por efecto de puntuaciones clínicas resumidas en aforismos tales como “Cuando alguien se embala, alguien se embola”, o “aquello que todos advierten y de lo cual tan penosamente se quejan, además de ser cierto, es cierto”, o “cuando retrocede la intimidación, se hace lugar a la intimidad que permite escuchar y decir con resonancia”.

Pero ¿cómo devino una asamblea en comunidad clínica integrada por grupos de autogestión que asumían responsablemente definir y hacer acciones comunes? Fernando Ulloa analiza que el espacio cuidaba el lugar para decir y escuchar no sin pudor ni timidez, la toma de la palabra y la escucha a partir de ponerse de pie, ser visto, mirar y esperar a hablar cuando el anterior que se paró, finalizaba. Mi pregunta insiste y probablemente se asocia a la seguridad psicológica especialmente destinada a evitar la creación de “chivo emisario” para que haga retroceder la intimidación.

El pensar las comunidades clínicas también remite a los diversos niveles de permeabilidad de las instituciones a la intervención clínica, ya que el autor no deja de advertir que las comunidades dramatizan, en forma especular, las características de la institución. En este sentido, releo lo referente a los diagnósticos operacionales caracterizados por recorridos virtuales con imaginación observadora y mirada extranjera. Éstos permitirían saber lo que no se dice o no se nombra en la institución, teniendo en cuenta que hay un riesgo permanente de que el equipo que interviene dramatice de algún modo, las dinámicas y posicionamientos de los

sujetos en las instituciones. Uno de los obstáculos mayores en la intervención es la asunción de roles o acciones advertidas como faltantes. Debe permanecer en análisis a lo largo de la intervención. “Como síntesis puede proponerse que, en este diagnóstico no operacional, el equipo efectúa sobre sí mismo el esclarecimiento de lo subyacente, de igual manera que lo hizo con quienes pidieron la intervención” (Ulloa, 1995, p. 84).

En este sentido, el acompañamiento puede funcionar como un espacio para el análisis de los posicionamientos subjetivos en la formación de analista institucional, interpretando su lugar de intervención y reinterpretando su lugar en la formación.

Fernando Ulloa advierte que el punto de facilidad relativa de una operación clínica se sustenta en la calidad de externo y de estar fuera del problema del otro. En ese sentido, diferencia la clínica psicoanalítica de la clínica médica clásica, porque obra bajo principios metodológicos y éticos de abstinencia. De tal manera que la clínica psicoanalítica no es una clínica para suministrar cuidados, sino que se ajusta con cuidado a las consideraciones de los procesos transferenciales. En ese marco, elabora la intervención con las consideraciones que provee la interpretación.

Por otra parte, alude a un encuadre clínico que se caracteriza por la ternura definida como empatía, miramiento y ajenidad. Enfatiza la advertencia de que hay necesidad de escucha idónea y deseo de otro a ser escuchado.

En referencia a la abstinencia, Fernando Ulloa considera que se trata de cierta moderación en algunos cuidados, también de prescripciones y de consejos médicos. Dice que la disciplina abstinentemente es dar lugar al otro, se despliega en el campo transferencial y es *regla ética* porque el analizante es el titular y responsable de su propio análisis. Es decir que el analista no tiene un proyecto, sino que dirige la cura sin marcar su dirección y posterga sus valores afectivos e intelectuales.

Respecto de la interpretación el autor manifiesta que se desarrolla en un rol activo, pero a la manera de un tipo de arte marcial que anticipa lo que no se hace para dar lugar al otro. Es decir que implica la lectura o desciframiento que designa al analista como objeto transferencial de un saber que no sabe.

Entonces, Fernando Ulloa insiste en que la clínica psicoanalítica se configura en una formulación hablada con decisiones metodológicas y éticas que validan el hacer o no hacer. “Toda otra forma conceptual o de prestigio, desarma lo que el psicoanálisis se propone armar como dispositivo” (Ulloa, 1995, p. 102).

En mi práctica de acompañamiento escucho la preocupación en torno a lo grupal, los docentes y *compañeres* del grupo de formación y especialmente las experiencias en el campo en el que se desarrolla la formación investigación. De esta manera, mi lectura de la *Novela clínica psicoanalítica* se fue adentrando en conceptualizaciones estructurales del Psicoanálisis para desplazarse hacia lo institucional. Así, aparecieron nuevos hallazgos.

Uno de los aspectos de continuos interrogantes fue el relacionado con la singularidad deseante y los consensos institucionales. En relación a ellos, Fernando Ulloa aborda un análisis muy peculiar de la institución del psicoanálisis porque considera que la tarea de organización y gobierno de la institución psicoanalítica no es consensual debido a su implicancia sumatoria de tantas singularidades deseantes como sujetos que la integran. De tal manera que sostiene una confrontación entre consenso y singularidad deseante que no debe entenderse como imposibilidad absoluta, sino como una oportunidad análoga a la libre asociación para el acceso al inconsciente en contexto transferencial (Ulloa, 1995).

Dicha confrontación me parece altamente revolucionaria, aunque está claramente destinada a la institución del psicoanálisis. En este punto me pregunto qué institución estaría integrada por sujetos de ausente singularidad deseante. Me permito extenderla a otras Instituciones en las que he observado frecuentes prácticas institucionales de gobierno que se sostienen por la vía de consensos salvajes de aprobación indiscriminada y ciegas idolatrías. Entiendo que el problema no sólo son las idolatrías, sino especialmente el intento de dejar afuera todo desacuerdo y así, toda singularidad y mucho más, la deseante. Tampoco olvido lo imposible de gobernar, aunque entiendo que Freud se refería a una imposibilidad total y completa. Más allá de la institución del psicoanálisis, la lectura de Fernando Ulloa me resulta un recurso intelectual de valiosa calidad al pensar las instituciones actuales

que advierten la diversidad, a veces, la deseante, y algo hacen con ellas. En ocasiones las silencian, o las vuelven íconos, pero en todos los casos, es buena la propuesta de tenerlas en cuenta tal como la libre asociación y la atención libremente flotante para luego, y sólo luego, pensar aspectos transferenciales.

Lo anterior es vinculado por el autor con el síndrome de violentación institucional donde los operadores pierden la singularidad funcional para conducir las instituciones, y se transforman en meros engranajes administrativos sintomáticos. Elaboran Interpretaciones adoptadas con el fin exclusivo de ser aprobados en la cultura institucional, representando así un grosero enmascaramiento de la verdad. Esto también provoca que los grupos de mayor pertenencia y estatus funcionen como sitiados y disminuyan sus posibilidades de *poder hacer*, mermando su eficacia. Las herramientas teóricas y conceptuales de estos grupos se degradan en baluartes defensivos. Estos grupos sitiados desarrollan algo similar a las neurosis actuales freudianas, pero no en relación con la sexualidad, sino respecto de las relaciones de trabajo. Además, resultan muy patológicas porque detienen la creatividad y ahogan la denuncia. Provocan relaciones de trabajo sin alegría. Estas condiciones disponen el mayor riesgo en las instituciones, el de la indolencia.

Leer a Ulloa en su contexto

La oportunidad de conocer la obra de Fernando Ulloa a través de sus escritos, de sus experiencias, de sus estudiantes y *compañeres* de desafíos profesionales asumidos, animó mi deseo de intentar comprender cómo fue desarrollando decisiones y comprensiones en su acontecer profesional.

De las obras a las que he accedido, seleccioné la *Novela clínica psicoanalítica* porque hay cierta cronología del devenir de un Fernando Ulloa narrador, de origen campesino, psicoanalista y ocupado en pensar las instituciones que habitaba como pensaba su campo natal. Aunque él mismo advierte que la escritura novelada tiene algo de desordenado, su relato se inicia en el vínculo con los que denomina “los cinco sabios” (Macedonio Fernández, Fernando Pessoa, Alfredo Zelayeta, Juan Vázquez y Enrique Pichon Rivière-

re), describiendo con exactitud qué saberes le enseñaron cada uno. Posteriormente, sus experiencias universitarias y la amistad en el psicoanálisis.

En función de los desciframientos que exploraba y en virtud de que permanezco en diálogo con personas que tienen preguntas parecidas, me pareció interesante compartir con colectivos que andan por los mismos campos, un intento de organizar lo que parece desordenado. Desde ahí elaboré una línea del tiempo vivido por Fernando Ulloa, que describe en su libro *Novela clínica psicoanalítica* y cuyo enlace contextual e histórico permitiría advertir sus opciones y posicionamientos profesionales en lo institucional. Luego agregué la línea de los líderes presidenciales argentinos desde el nacimiento hasta su muerte, porque probablemente hayan atravesado su suceder, no de manera directa, pero puede promover lecturas más singulares para quienes los conozcan u operen con saberes historizantes.

Figura 1. Línea del tiempo vivido por Fernando Ulloa

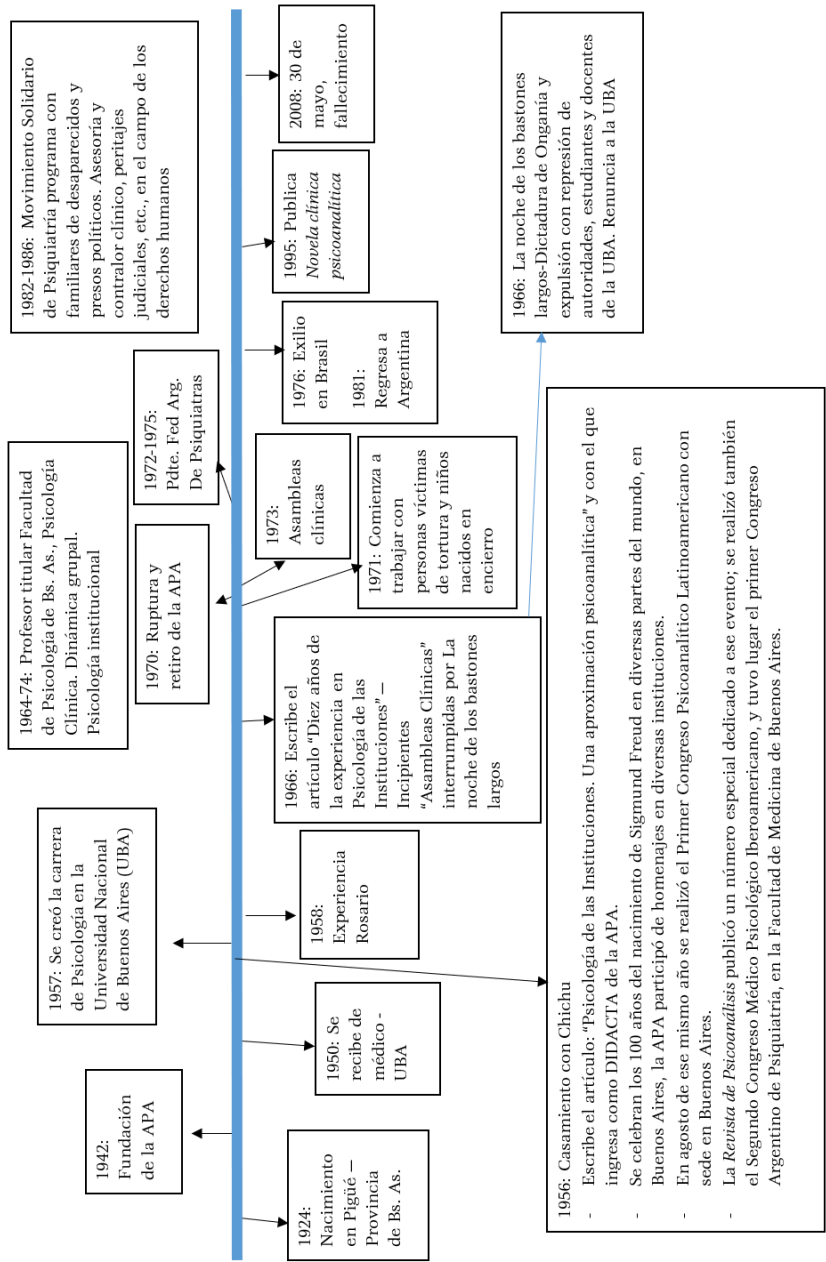
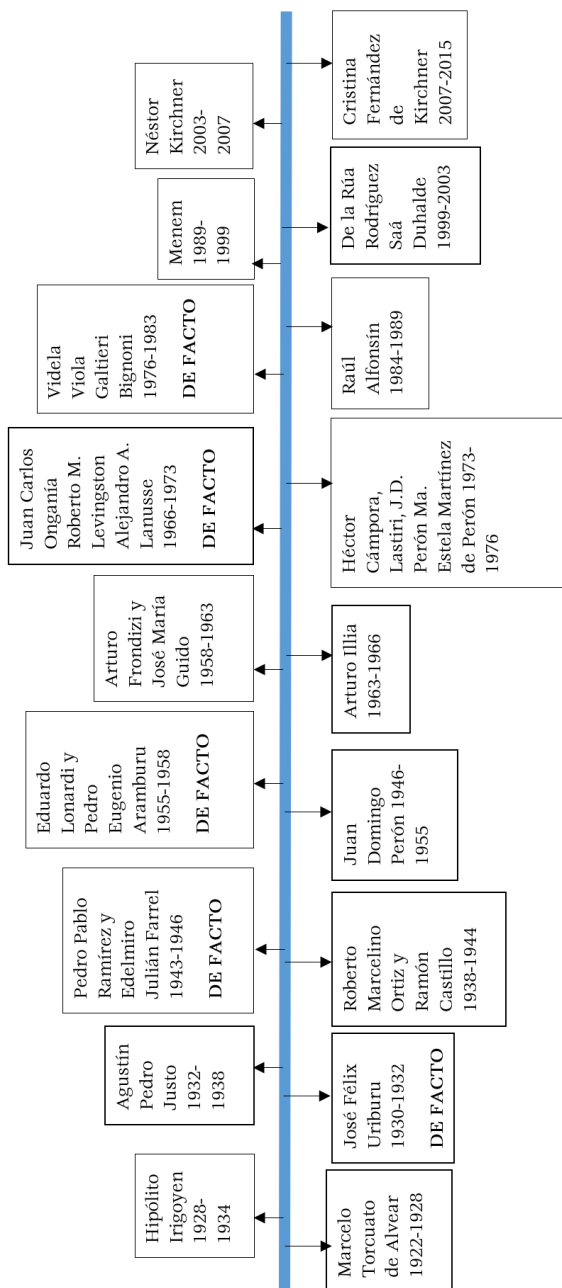


Figura 2. Línea de tiempo con nombres de gobernantes argentinos desde el nacimiento hasta la muerte de Fernando Ulloa



Nuevas propuestas de indagación.

Resultados/análisis finales/la otra mirada

Las narraciones previas me permiten advertir variadas preocupaciones difíciles de sintetizar, pero también aportan luz sobre las que me convocan. Hay ideas e interrogantes que atraviesan mi vida desde la infancia y que sigo intentando resolver junto a prácticas profesionales y con diversos grupos.

Los interrogantes en torno al saber y al aprendizaje no se centraron en fenómenos individuales sino en sus contextos institucionales, en los que la obra de Fernando Ulloa se entrama con las complejas relaciones de los sujetos constituidos socialmente, relacionados entre sí a través de saberes y en vínculos de poder.

Los aportes del psicoanálisis para pensar las instituciones y también para pensar los posicionamientos profesionales en el campo de la psicopedagogía me permiten enmarcar mi proyecto ético de intervención, formación e investigación que transito cotidianamente. Tanto el ensayo narrativo autobiográfico, como la lectura de la obra de Fernando Ulloa y la selección de temas relevantes, así como la explicación sucinta de los temas que me ocupan y el intento de elaborar una línea de tiempo de su vida, me provocan el compromiso de permanecer en colectivos de formación, de investigación y de intervención en diálogo con otros colectivos que se preguntan e indagan en sus propios territorios acerca de modos de hacer, pensar y posicionarse en lo cotidiano de sus instituciones profesionales próximas.

El acceder a la obra de Fernando Ulloa se une íntimamente a la invitación constante de prácticas comprometidas y críticas y a la aventura vital de pensarlas con otras y otros. Es laborioso, pero cuando acontece, confirmo que es el modo como se pueden habitar las instituciones. Más allá de los roles formales, la cuestión del posicionamiento de analista en las instituciones tiene un carácter ético ineludible que propone saberes que trascienden las credenciales y la productividad laudable, para enaltecer la tarea común sin sufrimientos superfluos.

Bibliografía

Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Paidós.

Fuentes consultadas

Beillerot, J. (2014) Saber, deseo de Saber, deseo de aprender. *Cliopsia, Volumen 2* (12), p. 73 – 90. <https://www.cairn.info/revue-cliopsy-2014-2-page-73.htm> (de traducción propia)

Enriquez, E. (1992) *La organización en análisis*. Paries, Presse Universitaire de France.

Fernández, L. (1992) La Escuela ¿es posible “poner punto” al sufrimiento institucional?. *Versiones. Volumen 1* (1).

Fernández, L. (1994) *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.

Ulloa, F. (1963) *Psicología de las Instituciones. Una aproximación psicoanalítica*. Mimeo de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Van den Heuvel, R. y Vercellino S. (2015) La movilidad de conceptos en el campo psicopedagógico: una aproximación a las relaciones entre conceptos propuestos por Jacky Beillerot y Alicia Fernández. *Pilquén. Volumen 12* (1).

Vercellino, S. (2021) Una Contribución a la Fundamentación Epistémica y Delimitación Teórica de la Noción de ‘Relación con el Saber. *Revista Internacional Educon Volumen 2*, (1).

CAPÍTULO 5

AUTOANÁLISIS DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO, ENTRE LA CRUELDAD Y LA TERNURA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Nancy Elizabeth Molina Rodríguez¹

Introducción

Para mi contribución al “Enfoque autobiográfico. Análisis de trayectorias personales y académicas como punto de partida hacia el análisis institucional”, realicé primero una línea del tiempo de las investigaciones realizadas y luego fui narrando las experiencias que he tenido con ellas. Después hice la narración de la autobiografía, para, con ello, ir trabajando mi implicación con el objeto de estudio que es la violencia de género y racial en las instituciones escolares; simultáneamente iba consultando las teorías de Fernando Ulloa y el análisis institucional.

El primer apartado contiene pasajes desde mi nacimiento hasta mi ingreso a la preparatoria, con anécdotas de mi paso por las instituciones escolares de preescolar, primaria y preparatoria,

¹ Es Profesora e investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima. Obtuvo el grado de Doctora en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Actualmente se desempeña como Directora de la Facultad de Psicología. Su línea de investigación se ha especializado en atención a los procesos de violencia y discriminación por identidad de género y sexual bajo el Enfoque de Derechos Humanos y Perspectiva de Género. Tiene la distinción de nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores del CONAH-CYT. Es la líder del cuerpo académico UCOL-110 Género y prácticas culturales.

que se relacionan con la violencia vivida. En el segundo apartado, relato los diferentes temas de investigación que he trabajado hasta el día de hoy, acompañado de un esquema que visualiza los temas trabajados. Finalmente se presenta las futuras líneas de generación y aplicación del conocimiento que derivaron de esta reflexión teórica y experiencial.

Sin que sea un diario de campo, pero sí, un texto basado en las remembranzas de las investigaciones realizadas y en un ejercicio de mirarme a mí misma desde la vivencia de un cuerpo generizado y racializado, en el contexto de instituciones educativas, primero como estudiante, después como docente investigadora en la Universidad de Colima, este autoanálisis gira en torno a las implicaciones primarias que propone Lourau (1989): a) la relación con el objeto de estudio; b) la relación con la institución; c) la relación con el patrocinio y con el *mandato social*.

Biografía. Podía caber en una caja de zapatos

Tengo los apellidos de mis abuelos maternos, entiendo que fue porque, en aquel tiempo el prejuicio de tener hijo, hija “fuera del matrimonio” era más fuerte que ahora, o bien que, mi mamá quiso arreglárselas sola. Mi mamá es Ma. de la Luz Molina Rodríguez y mi papá Miguel Velasco García. Ella es de Tonila y él de San José de Gracia, Jalisco. Veo poco a mi papá, pero siempre que puede me cuenta “Yo quería a tu mamá, pero ya ves, ella no quiso...”, y yo pienso: “pues cómo iba a querer si él ya tenía dos hijos”. El caso es que ninguno se casó.

En 1971, mi mamá vivía con su mamá Anita Rodríguez Hernández que se dedicó mucho tiempo a vender tortillas hechas a mano; mi abuelo Gregorio Molina Solís, fue chofer de camiones en la ruta Colima-Tonila, era apodado “El negro” por su piel y sus rasgos afrodescendientes. Y mis tíos: Roberto quien por su fuerte parecido con mi abuelo heredó el apodo de “El negro”, el cual derivó en el Ney; Prudencio que es mi padrino y de cariño le digo Nino, Francisco (Pancho) el más pequeño de los hombres y el consentido de mi abuela; Ma. Diega, a quien le dicen Paty y es la mamá de Sergio; y Ana, la más chica.

En ese año, el jueves 25 de marzo, en la casa donde vivía la familia Molina Rodríguez, cuentan mis tías que en la tarde se tuvieron que salir de la casa, pues mi mamá comenzaba labores de parto. No sé por qué, pero siempre me los imagino vestidos con sus pantalones acampanados, caminando de un lado a otro en la esquina de la pequeña calle, como si fuera una sala de espera de un hospital. Aproximadamente como a las 19:30 horas, con la ayuda de una partera nací, dicen que era tan pequeña que pesé un kilo, y que *podía caber en una caja de zapatos*.

La escuela no me cuida, me cuidan mis amigas

La escuela, ya lo dijo Bourdieu (2017), “sigue transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal” (p. 107), con todas las estructuras jerárquicas que implica, lo que conlleva no solo a configurar destinos sociales sino también destinos personales y garantiza la perpetuación del orden de los sexos. Asimismo, Rita Segato (2018) afirma que “El género no solo es un atributo de los cuerpos, sino que corre por la sangre de las instituciones, que acaban marcando cuerpos y acciones de quienes las ocupan” (p. 67), lo cual aplica también para la raza.

Para las mujeres que entramos a estudiar o trabajar en las instituciones escolares creadas y sostenidas por una visión androcéntrica y colonialista, las experiencias escolares que tenemos siempre van impregnadas de alguna forma de violencia de género, lo cual nos coloca en lo que Ulloa (citado en Silva, 2010) concibe como encerrona trágica: “situación donde la víctima depende por completo, para dejar de sufrir o sobrevivir, de un alguien a quien rechaza totalmente”.

Generalmente, ese alguien suele ser el maestro, el jefe, o el compañero estudiante o de trabajo, de quienes no nos podemos liberar tan fácilmente porque, desde antes que entremos a la escuela, ya están instalados los mandatos de género que prescriben los roles de sumisión y obediencia ante el género masculino o a todo lo que represente a lo masculino; lo que se compagina con la naturalización de prácticas sexistas y racistas que facilitan la tolerancia de la violencia y discriminación hacia las mujeres. Es lo que, Se-

gato (2003, p. 121) llama el racismo automático y el sexismo automático, “ambos sustentados por la rutinización de procedimientos de crueldad moral, que trabajan sin descanso la vulnerabilidad de los sujetos subalternos, impidiendo que se afirmen con seguridad frente al mundo y corroyendo cotidianamente los cimientos de su autoestima”. A continuación, presento algunos ejemplos de esta encerrona trágica vivida en los años escolares.

Me aburría en el kínder y quería irme a donde iban mis amiguitos Rodrigo y Memo. Me las ingeniaba para salirme del salón e irme a la puerta de la entrada de la escuela y pedirle a la gente que pasaba que me llevara al otro kínder, lo cual nunca pasó. Anhelaba tanto ir a primaria, para estar con los grandes y aprender cosas interesantes, que cuando por fin entré, al final de mi primer año escolar obtuve segundo lugar en aprovechamiento, pero lo que mi mente recuerda de ese primer año no es nada grato.

Contrario a la mayoría de niños y niñas, salir al recreo para mí se convertía en un calvario, sabía que me esperaba huir de Julio, un niño de mi salón que en cuanto veía la posibilidad me correteaba por toda la escuela. Lo primero que hacía era acercarme a la maestra y pedirle ayuda, pero no me hacía caso, entonces le daba la vuelta a un enorme árbol que estaba en el patio principal, después me iba al segundo patio saltando por entre los juegos, y ya en el tercer patio, en el de fútbol, me alcanzaba, me tomaba de los brazos muy fuerte, me exigía que le diera un beso y que si no se lo daba me golpearía con sus botas ortopédicas, siempre acababa dándole un beso, pero siempre me resistí todo lo que pude. Por fortuna, me cambiaron de colegio, y no lo volví a ver más.

El sexto de primaria lo cursé en una escuela pública, era la nueva, y también, con la condición que tenía después de las corretizas de Julio, ja, ja, ja, o la genética o lo que sea, era la más veloz en atletismo, actividad que se me asignó después de que el maestro de educación física vio mi nula destreza en voleibol. Disfrutaba mucho correr por placer y no por huir. En esa escuela, hice bonitas amistades; sin embargo, a la hora del recreo, mientras comía, platicaba con mis amigas y echábamos ojo a los chicos que nos gustaban, yo tenía que estar siempre alerta porque, invariablemente, Roberto, un niño de mi salón, pasaba corriendo y me jalaba

el chongo con el que siempre me agarraba el cabello. Esta vez, ya no pedía ayuda a mi maestro, mis amigas eran las que me avisaban si lo veían acercarse, pero como pasaba corriendo, y nosotras siempre estábamos muy concentradas en la plática, pocas veces me llegué a salvar del jaloneo. Después, al volver al salón me solía dejar en mi mesa unos pingüinos o chocorroles², que por cierto era uno de mis apodos “Chocorrol”. Al pasar a la secundaria y cambiarnos de barrio lo dejé de ver. Situación que me ayudó bastante, porque también solía jalarme el chongo si me encontraba en la calle.

Mi ingreso a la Universidad de Colima fue en el bachillerato 1, en el área de técnico analista en educación, y ahí viví otro calvario. En una clase de sociología alguien hizo referencia a una canción y yo comencé a cantarla, entonces el profesor que estaba escribiendo en el pizarrón voltea y me mira, al tiempo que le dice a toda la clase: “¡vaya, yo pensé que cantaba una paloma blanca y nada, que resultó ser un zanate³!”. Nunca me ha ofendido que me comparen con animales porque los admiro, y siempre me he sentido orgullosa de mi color de piel, pero la forma y el tono en que lo dijo tan despectivo, me hizo sentir su rechazo hacia mi color de piel. Lo odié y a partir de ahí, no volví a participar en su clase.

En otra materia, el maestro de pedagogía al final de una de la clase me llevó a la vuelta del salón porque quería hablar conmigo donde no había gente. Me dijo que yo tenía mucha potencialidad para el estudio y que podía seguir una carrera muy exitosa para lo cual él podía ayudarme, pero, que era necesario que me alejara de esas “amistades” que sólo me daban mala influencia. Luego me tomó de las manos y me invitó a ir a tomar un café para explicarme mejor cómo podía él ayudarme a seguir estudiando. Yo me incomodé mucho y no supe qué decir y le comenté a una de mis mejores amigas, Marissa; ella se enojó mucho y me dijo “déjame a mí, si te vuelve a decir algo”. Y sí, me volvió a llevar a la vuelta del salón para pedirme que fijáramos el día para vernos, le dije que lo pensaría mejor, y corrí con mi amiga y le conté. Inmediatamente ella habló con él, y dejó de molestarme. Nunca supe

² Golosinas tipo pastel presentadas en porción pequeña, caracterizadas por estar cubiertas de chocolate.

³ Zanate es un ave que se destaca por su plumaje negro, bastante común en Colima.

qué le dijo, pero me tranquilizó diciéndome que si no se estaba en paz le iba a decir a su hermano que le enviara una patrulla.

Así, mi estancia como estudiante me lleva a reflexionar que, como seres interdependientes y vulnerables que somos los seres humanos, necesitamos del abrigo y acompañamiento de quienes nos rodean. En la escuela necesitamos, principalmente, del profesorado y el estudiantado para tener un buen trato y terminar con éxito nuestra trayectoria escolar. Sin embargo, a la luz de instituciones patriarcales, algunos profesores y compañeros se encargaron de generarme violencia y discriminación de género y raza, propiciando en mí la experiencia de desamparo, pues tampoco quienes podían haberme ayudado lo hicieron.

Es decir, el personal docente que tiene la autoridad en la institución no funcionó como un tercero de apelación solidaria, más bien fue quien, como dice Bourdieu (2008), emitió juicios de valor que me afectaron como persona, omitiendo éstos el “poder diabólico de nominación, de constitución que se ejerce sobre la identidad misma de los adolescentes, de su imagen de sí y que pueden infligir traumatismos terribles” (p. 161). A la vez que dicho personal docente participó en la reproducción del acto cruel, puesto que, como afirma Ulloa (citado en Silva, 2010) “lo esencial de la crueldad aparece velado por el acostumbramiento. Se convive cotidianamente con lo cruel y muchas veces en connivencia”, a través de “hacerse de la vista gorda” normalizando así la conducta de violencia y discriminación de género y raza.

Ser león buena onda

A pesar de lo narrado en el apartado anterior, quiero destacar que sí tuve experiencias muy lindas con otros profesores, uno de ellos fue el que nos daba psicología de la educación, quien llegaba siempre unos minutos antes, apagaba su cigarro, se subía a la cátedra y con gran elocuencia y tranquilidad nos hablaba de Freud, Piaget y Vygotsky; de vez en vez, como no queriendo y sí, nos ponía a reflexionar acerca de problemas y soluciones de la sexualidad, que como jóvenes teníamos y de las que nadie nos hablaba, con ello captaba la atención de todos, todas. Por ello, y porque mostraba interés por nosotros, nosotras, su clase era un gozo y un gran apoyo

para el grupo, fue el profe más querido, a grado tal que le pusimos su nombre a la generación: “Dr. Carlos Eduardo Monroy Galindo”.

Por otra parte, ya habíamos iniciado el último semestre, y no lograba decidir qué estudiar, estaba entre arquitectura, idiomas o psicología, así que fui al departamento de orientación vocacional y junto con otro grupo de estudiantes iniciamos la búsqueda de nuestra vocación. Ahí, el Mtro. Rubén González nos aplicó unos *test* psicológicos y luego unas técnicas grupales que nos ayudaron a identificar conocimientos, habilidades, intereses y valores, para conocer cuáles eran nuestras potencialidades, así como analizamos la influencia de la historia familiar. Una de las actividades consistió en que cada estudiante le decía a otro, otra con qué animal lo relacionaba y por qué. Así, cada quien íbamos haciendo nuestra propia lista, después el orientador nos ayudaba a analizar las atribuciones de cada animal relacionándolo con nuestra personalidad. La mayoría de quienes pasaban tenía una tendencia hacia uno o dos animales, en mi caso, las analogías que me hicieron fueron algo variadas como ser una vaca, un loro, un perro, un delfín, una jirafa y un león. Por lo que, al final de mi ejercicio, el maestro y el grupo concluyeron que tendía a tener características así, diversas, pero que al final, lo que le reflejaba al grupo era que algo así como, un león buena onda, y que podía estudiar cualquiera de las tres opciones que yo tenía en mente, o sea, casi quedé igual.

Pero fueron mis gratas experiencias con el Mtro. Rubén y con el Dr. Monroy al verlos cómo nos hablaban y cómo aplicaban la psicología que, finalmente, me incliné más por estudiar esa carrera. Y ahora que lo escribo, me doy cuenta que, en su momento debí de percibirlos como dos leones buena onda dominando la selva de la psicología.

A pesar de la violencia y discriminación vivida en la escuela, me fue posible, en algunas ocasiones, salir de la encerrona, tras romper con los dos lugares de víctima y victimario por la acción de un tercero; en este caso, gracias a las experiencias de buen trato otorgadas por mis amigas y compañeras estudiantes, que me proporcionaron el acompañamiento y protección ante el acoso sexual, esto a pesar de estar en el contexto de una institución que sistemáticamente genera las condiciones para la exclusión de las mujeres en la educación.

De esta forma, contar con compañeras que proporcionan la ternura, me devolvió el sentimiento esperanzador de confiar en la bondad de la gente y en mis propias posibilidades de solicitar ayuda y de brindarla. Al respecto, Segato (2018, p. 124), resalta la necesidad de la benignidad en la universidad, y afirma que, sin benignidad, sin tolerancia, sin dar el beneficio de la duda al otro, no hay permiso para ejercer el pensamiento.

Así, una de las instituciones que más ha marcado mi trayectoria de vida personal y profesional ha sido la escuela, institución donde como dice Ulloa:

Ternura y crueldad conviven, por cierto, en forma ríspida, en el mismo escenario, ya que aún en el mejor buen trato, no podrá evitarse la presencia de la crueldad, al menos presente en la universal disposición en todo sujeto hacia la crueldad (citado en Silva, 2010, p. 69).

Investigación

Mi formación como investigadora definitivamente está estrechamente ligada a la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima, a la que ingresé en 1989 y egresé en 1994, mismo año en el que me integré como docente e investigadora, y luego, el dos de mayo 2022, como directora. Mi vínculo con esta institución es el más fuerte y duradero que tengo hasta ahora, pues he trabajado también para gobierno estatal y federal en las áreas de atención a la violencia de género.

El evento fundacional de la Facultad, es que, en principio era solo una licenciatura hospedada en la Facultad de Medicina, cuya planta docente la conformaron: médicos, psiquiatras, profesorado de la Universidad Autónoma de México (UNAM) y de la Universidad de Guadalajara (UDG), dado que en Colima no había psicólogos y psicólogas suficientes. Esta presencia de docentes de medicina y de otras universidades marcó la perspectiva bajo la cual se enseñaba la psicología como una ciencia positivista y centrada en los enfoques: biológico, conductual y cognitivo, siendo también ésta una tendencia nacional.

En el siguiente apartado desarrollo mi vínculo con la Facultad de Psicología, desde donde he generado proyectos de investigación, así como con las personas que han sido claves para ello. También están los aciertos y, sobre todo, los desaciertos y sinsabores, que quedaron al margen de las publicaciones oficiales, con fines de dar cumplimiento a los mandatos institucionales que determinan, con bastante frecuencia, los objetos de estudio, así como los procedimientos de investigación (Lourau, 1989).

También muestra cómo a partir de mi historia personal, específicamente de las propias vivencias de violencia de género y racista, me he involucrado en el estudio de diversas poblaciones, marcos teóricos y metodológicos, algunos a solicitud externa y otras por iniciativa mía o en cooperación con otras investigadoras e investigadores con quienes he coincidido.

Las vivencias están marcadas por un cúmulo de emociones que siempre quedan en el margen de la experiencia científica en aras de la neutralidad, tales como la impotencia, la tristeza, la decepción, el coraje, la empatía, la compasión, el miedo, la incertidumbre, la sorpresa; pero también, la satisfacción, la alegría, el orgullo y la complacencia que conlleva los logros compartidos y los logros individuales. Todas estas emociones y sentimientos se derivan del ejercicio denominado por Ulloa como *propio análisis*, que surgió de la experiencia individual pero que se nutrió en la socialización colectiva.

En este punto, es importante destacar la insatisfacción sentida ante trabajar siempre a contratiempo, en aras de rendir cuentas a las instituciones financiadoras o a la emisión de cierto número de publicaciones. Y es esa sensación de salirles debiendo siempre a la población con la que he trabajado, la que me ha impulsado a ir experimentando nuevas teorías y metodologías más incluyentes y democráticas hasta llegar al enfoque de Fernando Ulloa.

¿Qué quieres ser cuando seas grande? La confrontación con mis propios referentes

Mi primer acercamiento a la investigación fue cuando realicé mi tesis para obtener el grado de licenciada en psicología; para ese entonces, yo ya participaba con el Centro Apoyo a las Mujeres (CAM), y me interesaba erradicar (término que se usaba en ese

tiempo) la violencia hacia las mujeres. Después, gracias a las lecturas feministas y de psicología social, me di cuenta que, había otra población más vulnerabilizada: la infancia. Por ello, comencé mi práctica profesional y mi tesis con niños y niñas que participaban en el programa Menores en Situación Extraordinaria (MESE) del Desarrollo Integral para la Familia (DIF) Estatal Colima. Todos los días, después de salir de clases me iba a donde los niños y las niñas vivían, era una colonia considerada por el MESE como zona vulnerabilizada, precarizada y zona expulsora de menores que trabajaban en la calle, la cual era conocida por la gente como *Cartolandia*, precisamente porque las casas estaban hechas de láminas de cartón. Hoy ya no hay ese tipo de casas.

En este escenario fue donde apliqué mi primer proyecto de intervención investigación “Programa de autorregulación para mejorar el rendimiento académico de menores en situación extraordinaria”, bajo la asesoría de la Dra. Lizbeth Vega Pérez, que venía de la UNAM para fortalecer la docencia e investigación en la facultad, debido a que no había psicólogos y psicólogas en Colima. Utilizamos el enfoque conductista y método cuantitativo, que consistió en que los niños y niñas logaran, a través de técnicas de modificación de conducta, autorregular su conducta para tener un mejor desempeño académico. Durante cuatro meses, de lunes a viernes tuvimos sesiones de 11 am a 1 pm, en las cuales dedicábamos dos horas a implementar técnicas de autorregulación para la elaboración de tareas escolares, en las cuales les orientaba a cómo organizarse para iniciar y terminar con éxito las labores educativas, después realizábamos actividades lúdicas de fomento al desarrollo socioemocional y alternaba con actividades meramente recreativas.

Obtuvimos buenos resultados y los presentamos en el Congreso *Latini Dies* 1995 en Guadalajara (mi primera ponencia) luego tuvimos otra en Sonora. Me agradó mucho presentar resultados, conocer investigadores e investigadoras, otras investigaciones y por su puesto otros lugares. Para que yo tuviera esta experiencia fue fundamental el acompañamiento que me brindó la Dra. Lizbeth Vega, quien me impulsó a seguir investigando con rigor metodológico y siempre me proporcionó ayuda académica y personal, pues las dos veces que viajamos me brindó hospedaje y comida.

Otra experiencia que valoro y que me gustó mucho fue el trabajo cara a cara con niños y niñas en su contexto, me dieron la oportunidad de acompañarles a donde ellos y ellas les gustaba ir, y nos fuimos a caminar por los potreros, los ríos, las vías del tren, jugando, cantando, mojándonos en los canales de riego, comiendo mangos, guamúchiles y guajes los cuales tuve que comer, aunque no me gustaran por apestosos, y se dieron cuenta de ello, situación que les causó mucha gracia y que me dijeran que yo era una maestra *fresa*, porque no comía guajes.

Un episodio que me sorprendió y para lo que nadie me preparó, fue la necesidad de analizar, durante todo el proceso de intervención investigación, los propios referentes psicológicos, sociales y culturales; hacerlo en el sentido que propone Ulloa, ubicar cómo mi visión personal se confronta con lo que representan las personas en el campo de trabajo. No se me olvida cuando en la técnica ¿Qué quieres ser cuando seas grande? uno de los niños dijo: “yo quiero ser músico”, y pensé que músico de conservatorio, pero cuando dijo “músico, como mi papá que toca en los *botaneros*”⁴. Enseguida, una niña dijo que ella quería vender tortas porque se le hacía bonito estar en un *changarro* de tortas con muchas cosas para vender, honestamente no supe qué decir, pues me sacaron de mis esquemas mentales y de lo que yo esperaba que podrían decir. Ahí comprendí la importancia de los contextos y referentes de quienes investigamos e intervenimos. Amé esos niños y niñas y esa época.

Mujeres en cautiverio: el robo de información

En el 2002, el Instituto Colimense de las Mujeres (ICM) solicitó a la Facultad de Psicología el proyecto “Mujeres en cautiverio” enfocado en las mujeres privadas de su libertad, internadas en el Centro de Rehabilitación Social (CERESO) área femenil. Me invitaron a participar debido a que colaboraba activamente tanto con el ICM y la Asociación Colimense de Universitarias (ACU) que estaba a cargo de la misma persona la Dra. Sara Lourdes Cruz Iturribarria.

⁴ Son establecimientos de comida más sencillos y limitados en su decoración, servicio, alimentos y bebidas. Su objetivo principal es la venta de cerveza y otras bebidas alcohólicas, las cuales están acompañadas de botanas o alimentos en pequeñas porciones y simples que van incluidas en el servicio.

Dicho proyecto estuvo basado en los postulados del libro de Marcela Lagarde (2011) *Mujeres en cautiverio: madresposas, presas, monjas, putas y locas*, con un enfoque metodológico mixto cualitativo y cuantitativo. De la parte cualitativa estuvimos trabajando la Mtra. Leticia Villarreal, la Mtra. Vanessa Ramírez y yo, con quien desde antes ya teníamos amistad, como equipo diseñamos la metodología cualitativa centrado en entrevistas enfocadas y un taller investigativo, los ejes de análisis fueron: ser mujer, ser mujer en cautiverio, familia, maternidad y pareja. Para los resultados utilizamos el análisis de contenido. La parte cuantitativa le correspondió al equipo del ICM que consistió en recabar datos sociodemográficos.

Cada vez que íbamos al Centro de Rehabilitación Social área femenil, teníamos que pasar por los protocolos de seguridad establecidos, por lo tanto, implicaba llegar una hora antes, llevar cierto tipo de vestuario y pasar por revisión los materiales de trabajo. Una vez adentro, varias mujeres solían acercarse para establecer contacto con nosotras para solicitarnos favores como llevar cierto tipo de cosas o mensajes a personas de afuera, situación que está estrictamente prohibido. Debido al hacinamiento en el que vivían fue difícil tener un espacio de privacidad para hacer entrevistas, o para realizar el taller en condiciones óptimas. Aun así, varias mujeres se atrevieron a expresar sus vivencias en relación a vivir privadas de su libertad. De lo cual obtuvimos que, dos son las áreas que más se afectan al estar en prisión: la maternidad y la relación de pareja. Se sienten mujeres incompletas sin poder ejercer la maternidad, poder criar de manera directa a sus hijos e hijas, sin ser un buen ejemplo para ellos y ellas; se sienten mujeres que no cumplieron con las expectativas que su familia y la sociedad habían puesto en ellas. Asimismo, la mayoría de ellas mostraron el dolor que les causa el abandono tanto de su pareja como de su familia.

Al respecto, el equipo de investigación reflexionamos en conjunto con las mujeres privadas de su libertad, acerca de la importancia de liberarnos de los estereotipos de género, especialmente el de cumplir con los estereotipos de tener que ser madre, tener que tener pareja y ser buena mujer. Entendí que la maternidad es una de las formas de opresión más poderosa que tiene el sistema patriarcal y capitalista sobre las mujeres.

De este proyecto elaboramos un informe para el Instituto Nacional de las Mujeres (INMujeres); Instituto Colimense de las Mujeres (ICM); Centro de Rehabilitación Social, Colima (CERESO); y una ponencia para Cuba 2003, que fue mi primer ponencia y viaje al extranjero; y otra para Argentina 2005.

No logramos publicar los resultados cualitativos hechos por nosotras, situación que fue aprovechada por el otro equipo de trabajo que realizó la parte cuantitativa. Y sin nuestra autorización, tomaron el análisis de contenido realizado a partir de entrevistas y el taller, y lo publicaron en la revista *GénEros*. Al darme cuenta me molesté mucho y envié un oficio a la revista para reclamar puesto que la “autora” y el “autor” ya no estaban en Colima para también reclamarles a ambos. La revista se disculpó conmigo, aunque no pudo hacer nada, ni nosotras tampoco puesto que al ser un trabajo realizado por el equipo de la Universidad en conjunto con el ICM debimos haber puesto claras las reglas para el uso del material elaborado. En fin, fue un trago amargo de este proyecto.

Comercio sexual: de los riesgos de investigar ciertos temas

En el 2007, el DIF estatal Colima solicitó a la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima la elaboración de un diagnóstico del comercio de la sexualidad de niñas, niños y adolescentes en Colima, al cual me invitó a participar la Mtra. Leticia Villarreal Caballero, y también se incorporaron estudiantes de la licenciatura en Psicología.

Recibimos capacitación por parte del gobierno federal y de la ciber policía, acerca de las formas de operar de quienes captan y comercian con la sexualidad de niñas, niños y adolescentes, de las estrategias metodológicas para su estudio, así como de algunas medidas de protección para cuidar nuestra integridad. De hecho, se nos ofreció protección en caso de requerirla y, se nos solicitó mantener en extremo secreto el proyecto hasta que el DIF diera a conocer un resumen ejecutivo, del cual se publicó un libro y un capítulo de libro. Otros datos obtenidos no se hicieron públicos por protección a la infancia, adolescencia y al equipo de investigación.

Esta investigación tuvo como objetivo identificar los tipos y modalidades de comercio sexual en niñas, niños y adolescentes, se tuvo un enfoque de derechos humanos y perspectiva de género. El método fue cualitativo, con el uso de entrevistas y observación focalizadas en escenarios claves y en páginas web dedicadas al comercio sexual de manera explícita o encubierta. Para el tratamiento de datos se hizo el análisis de contenido con los ejes de análisis: tipos y modalidades de comercio sexual; formas de contacto y encuentro; perfiles de usuarios y de víctimas; lugares de contacto y encuentro; y consecuencias.

De acuerdo a los lugares donde el gobierno identificó como puntos de contacto y de encuentro tanto de manera presencial o virtual, se aplicaron entrevistas a usuarios del sexo servicio; se realizaron observaciones y entrevistas, ahí se logró entrevistar a adolescentes hombres y mujeres que habían participado de algún tipo de comercio sexual. Fue fundamental contar con jóvenes estudiantes que se pudieron acercar a la población adolescente y establecer rápido el *rapport* para obtener información clave. Así como, su habilidad para el manejo de las redes sociales y páginas web, que fueron identificadas como los medios para captar y contactar a menores.

Por otra parte, al hacer la búsqueda del estado del arte acerca del comercio sexual en menores, nos confrontó con una cruel realidad estatal, nacional y mundial, según la cual, existen redes de comercio sexual lideradas por personas con alto poder adquisitivo y con cargos públicos en instituciones de gobierno, así como de las relaciones establecidas con otros delitos ligados al crimen organizado. Situación que se comprobó con los datos obtenidos de nuestra investigación.

Hablemos de diversidad sexual: el chango trans

Los domingos solíamos salir a pasear con mi sobrino Leo, en nuestras conversaciones eran comunes temas como identidad de género, homosexualidad, diversidad sexual, teoría queer, transgénero, travesti, entre otros. Y Leo siempre solía participar cuestionando y aportando sus opiniones. Un día que íbamos en el carro me preguntó qué era un transgénero, y le contesté que era una persona

que no estaba de acuerdo con el género que la sociedad le había asignado, y que había gente que a escondidas se vestía de hombre o de mujer, según fuera su inclinación. Entonces, él se quedó callado y de repente dijo “ya sé, es como el chango del bar, que a veces está vestido de hombre y a veces de mujer”; mmm... ¿cuál chango? -le pregunté.; “el que está afuera del hotel María Isabel⁵, por donde siempre pasamos, a veces esta vestido/a de mexicana, otras de pirata, de hawaiana o de muchas cosas, ¡acuérdate!”; ah sí, algo así es ser trans -le contesté.

En ese tiempo, solía hablar de transgéneros porque en el 2010, la Universidad de Colima a través del centro de estudios de género lanzó una convocatoria para financiar proyectos de investigación con enfoque de género, participamos a iniciativa del Dr. Antar Martínez y en colaboración con el Mtro. Oscar Guzmán y yo con el proyecto “Masculinidades y feminidades rompiendo esquemas: una aproximación narrativa a la construcción de las identidades transgéneros”. Fue mi primer acercamiento al enfoque de las narrativas y de los grupos de diversidad sexual a través de proyecto de investigación, puesto que, de manera personal, sí tengo amistades que se consideran lesbianas, homosexuales, bisexuales y trans.

A diferencia de mi sobrino, de niña, yo no tuve ni siquiera la posibilidad de preguntar qué pasaba con “esas personas”, no había ni cómo nombrarlas. La primera trans que recuerdo en mi vida es un personaje, de origen humilde, del barrio de La Salud, solía encontrármelo en la calle, se maquillaba, usaba el cabello largo, blusas de tirantes a la altura del ombligo, uñas pintadas, huaraches, y pantalón que rellenaba con algo la parte trasera simulando más nalgas, la gente decía que usaba pañales de bebé. Muchos años después, en la licenciatura fuimos un par de veces, un grupo de amigas y yo a ver el “show travesti”, nos gustaba porque era forma de escuchar y cantar canciones de las divas cantantes de esa época, como Dulce, Lupita D’Alessio, Rocío Durcal, entre otras. En ese entonces, sólo veía lo accesible, divertido y entretenido del trabajo que hacían “los travestis”. Ahora sé lo difícil que es para ellos, ellas llegar a acceder a esos lugares y a otros tantos dentro de la sociedad.

⁵ Afuera del bar del hotel había una escultura hecha de metal de un chango, al cual vestían según la ocasión para promocionar el evento en turno.

Desde este proyecto, las trans me dieron la oportunidad de identificar que son un grupo de personas a las que la sociedad cis-heteronormada ha excluido, de manera histórica y sistemática, de muchos espacios sociales y físicos, por ello no es posible ubicarles fácilmente, no están integradas a la vida cotidiana en la sociedad. La metodología para construir las narrativas consistió en hacer un guion de entrevista para que ellas hablaran, después transcribir y acomodar los textos acordes a ciertos ejes de análisis, luego dárseles a leer para ver si requerían agregar, quitar o modificar algo, hasta que ellas quedaran conformes.

Para hacer las entrevistas nos valimos de los contactos que tenía Oscar, así como de un par de activistas por los derechos de la diversidad sexual, y luego seguimos con la técnica de bola de nieve. Para las mujeres transgénero, los lugares que ubicamos es el municipio de Coquimatlán, donde se encuentra un grupo de transgéneros quienes están relativamente integradas a la vida comunitaria, por otra parte, acudimos a estéticas, bares y la zona de tolerancia, donde tienen la oportunidad de trabajar sin ser tan discriminadas laboralmente.

Una de ellas nos contó con profunda tristeza que su mamá un día le dijo –prefiero verte muerto a que seas *puto*–. Situación por la cual tuvo que irse no solo de su casa sino del municipio, y comenzar a formar una familia con personas que la aceptaran y amaran, aunque no compartieran vínculos de sangre, solo de afectos.

Con las narrativas de ellas fui adentrándome al mundo de cada uno, una de ellos, ellas pasando de verles como un mero personaje de barrio o parte de un espectáculo nocturno, a entender el proceso, muchas veces doloroso, por el cual cada quien lograba o no “salir del closet”, y transitar a lo que entendían como su identidad de género ideal, a la par de buscar la aceptación de su familia y de la sociedad.

Mujeres de retos en la Universidad de Colima

En el 2011, ingreso a estudiar el Doctorado Interinstitucional en Psicología en la Universidad de Guadalajara, con beca del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt, antes

Conacyt), donde inicio mi tesis doctoral *Estar en la boca del lobo: El proceso de construcción de la identidad de género en las estudiantes de ingenierías*, con enfoque cualitativo basado en entrevistas enfocadas, entrevistas grupales y observación participante, con análisis de datos basado en la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2012). La población fueron estudiantes de ingenierías de la Universidad de Colima en los campus Coquimatlán, Tecomán y Manzanillo.

Difícil pero no imposible fue la aceptación de mi trabajo en el comité doctoral, puesto que, en primer lugar, el enfoque de género que tiene mi tema no fue bien aceptado; en segundo lugar, no me asignaron a profesionales expertos o expertas en área; por ello, pedí cambio de asesora y no me lo otorgaron, entonces pedí una coasesoría a la Dra. Verónica Ortiz Lefort quien finalmente me apoyó y me defendió bastante y me invitó a publicar un capítulo en un libro que ella coordinó.

Por otro lado, el gremio de la psicología del doctorado veía con gran desconfianza que usara la perspectiva de género para fundamentar mi estudio, en cada oportunidad criticaban mi trabajo por tener una “visión sesgada”, y porque en mis argumentos incorporé estudios de filosofía y sociología para explicar la complejidad de la violencia de género, me decían “eso no es psicología”. Siempre me programaron para ser la última en exponer, lo cual fue sumamente agobiante porque sabía que mi proyecto no gustaba y conforme pasaban los días más me estresaba. Intentaron muchas veces que cambiara de tema, pero no lo lograron.

Estos sinsabores nunca opacaron mi pasión y compromiso por los estudios de la violencia con perspectiva feminista, nunca dudé de que ese era el camino, más bien creo que se fortalecieron, y lo comprobé cuando en el 3er Congreso Internacional de Investigación en Posgrado 2012, en la Universidad de Aguascalientes obtuve el premio al mejor cartel en el área de ciencias económicas y administrativas. Por otra parte, fue totalmente enriquecedor tener tres años en los que me pude dedicar prácticamente solo a investigar y a dar una clase en licenciatura.

También, el trabajo de campo fue algo que gocé mucho, para realizar las entrevistas y la observación me trasladaba de un municipio a otro en mi carro con la ayuda de mi tío jubilado (el

Ney) que me apoyaba como chofer, él se paseaba, ganaba un dinerito y juntos disfrutábamos las pláticas entre un trayecto y otro. Me entusiasmaba mucho ir a visitar a las estudiantes para platicar con ellas, acompañarlas a las bibliotecas y cafeterías, aunque me hubiera gustado poder estar en los lugares de prácticas, pero no coincidieron nuestros tiempos. Me impactó su gran necesidad de ser escuchadas, de ser atendidas y conocerse unas a otras, pues a pesar de ser cuatro en cada salón, comentaban que no convivían con las otras mujeres de otras generaciones. Sus historias de vida tan llenas de retos personales y profesionales me llevaron a adentrarme en el tema de la *agencia*, que fue fundamentándose cada vez más, a pesar de que no estaba como parte de los objetivos de investigación.

Algo que marcó mi desarrollo personal y profesional fue haber realizado estancia de investigación en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), tuve la oportunidad de encontrarme con teorías recientes y fortalecer el conocimiento en cuanto a la agencia, la interseccionalidad, el análisis crítico del discurso, y la importancia de la devolución de datos a la población; cuestiones que facilitaron mucho la comprensión de la problemática y el cierre del proyecto, pues tenía unas categorías que no sabía cómo nombrarlas, estaban ahí en el Atlas Ti, en mis esquemas conceptuales, tenía algunas nociones, pero no me sentía segura de dónde ubicarlas así que, gracias a ello, construí la categoría *mujeres de retos*. Por otra parte, como parte de la devolución, entregué a la Dirección General de Educación Superior un resumen ejecutivo de mi investigación y presenté a las estudiantes entrevistadas los resultados obtenidos.

Cursar el doctorado ha sido de las oportunidades y privilegios más grandes de mi vida, gracias a ello, conté con un tiempo en el que puede leer y escribir por horas y días, para poder cumplir tres sueños: realizar una estancia en Barcelona (2013), terminar mi doctorado (2014), y publicar mi libro *Mujeres de retos: moldeando al mundo desde las ingenierías* (2019).

Se nota que sí sabe de género, pero no sabe de migración

En el 2018 obtuve la plaza de profesora de tiempo completo adscrita a la Facultad de Psicología, incluía la obligación de formar parte de un Cuerpo Académico (CA), y tanto el Dr. Sergio López Molina y yo, nos dimos a la tarea de buscar a alguien más para trabajar. Encontramos que en esa misma convocatoria estaba la Dra. Guillermina Chávez Torres, que también buscaba incorporarse a un CA, nos reunimos y dado que se nos pide coincidencias en los temas de investigación, y en mi afán de explorar nuevas poblaciones, contextos, teorías y metodologías, en torno a la violencia, me aventuré a probar suerte con el tema de migración interna, tema que es del dominio de Guillermina.

De esta forma, generé el proyecto de investigación “Violencia de género y agencia en las mujeres que viven en los albergues de jornaleros migrantes”, obtuve mi primer recurso para realizar investigación en el albergue para jornaleros agrícolas migrantes El Trapiche, en el cual participaron estudiantes de psicología y trabajo social. Bajo una metodología cualitativa con entrevistas enfocadas, taller investigativo y observación participante perseguimos el objetivo de analizar los tipos y modalidades de violencia de género y la agencia que presentan las mujeres que viven en los albergues para jornaleros migrantes del municipio de Cuauhtémoc, bajo un enfoque interseccional.

Este proyecto significó para mí el entusiasmo de volver a escenarios de intervención con relaciones cara a cara, en los contextos donde las mujeres se desarrollan cotidianamente, especialmente con el taller “El vuelo de las golondrinas”, que consistió identificar las principales formas de violencia y en activar la agencia de las mujeres, a través de actividades lúdicas y de corte narrativo. Lo realizamos una vez a la semana durante una hora y media aproximadamente, donde las mujeres se apropiaron del espacio y el tiempo de interacción entre ellas, expresaron sus necesidades, temores, logros, se divirtieron contando chistes, y nos pusieron en aprietos cuando, de vez en vez, se comunicaban entre ellas en náhuatl, intercambiaban risas y miradas de complicidad, y nosotras sin entender nada.

Al conocer a mujeres que viven en contextos de violencia sistémica y estructural, me llevó a escribir un artículo con fragmentos de vida de Maricarmen, seudónimo que utilicé para esta mujer que buscó y aprovechó las oportunidades para estudiar y trabajar. Pero, cuando envié el artículo a revisión, una de las de las evaluadoras me puso “se nota que sí sabe de género, pero no sabe de migración”, me dio mucho gusto que me reconociera mi dominio acerca de la perspectiva de género y a la vez me sentí aún más perdida en el tema de migración, no me desanimé con ese tema, pero tampoco me dio por profundizar más, solo agregué lo que pedían para ser publicado, pues mi interés está en la violencia de género en intersección con otras categorías y en diversos escenarios y poblaciones. Y bueno, asumo que esos son los riesgos de explorar nuevos tópicos, como ahora me está pasando con el análisis institucional y el enfoque de Fernando Ulloa.

Una experiencia que tuve en el albergue que me impresionó mucho, fue un día que estaba entrevistando a una señora, como a las 13:30 horas cuando vi entrar por la puerta principal a un grupo de hombres cuyos cuerpos y ropas sencillas estaban ennegrecidas por la melaza de la caña, venían cargando sus morrales y sus machetes, ante esto, todas las mujeres dejaron lo que estaban haciendo y se apresuraron a preparar la comida para ellos. Después, nos explicaron que por inconvenientes de la maquinaria los habían dejado salir temprano y por eso llegaron a esa hora. Cuando los vi lo primero que sentí fue miedo por ser hombres, por venir ennegrecidos, por traer machete, por estar yo en sus espacios, y al igual que las mujeres me apresuré a tomar mis cosas y juntarme con mis compañeras e irnos rápidamente de ahí. Además, influyó mucho en mí los estereotipos de hombre, de pertenencia a pueblos originarios, empobrecidos, y todos los prejuicios que existen contra ellos, a pesar de haberme preparado para evitar influenciarme por ello, la realidad me puso frente a la pared, y derrumbó toda esa “preparación”.

Al analizar dicho evento, y conforme profundizaba en los discursos de las mujeres con respecto a ser hombre jornalero migrante, fui entendiendo la violencia sistémica y estructural a la que han sido expuestos la personas de los pueblos originarios, me con-

movió mucho su situación y sentí impotencia por hacer muy poco por mejorar sus condiciones de vida, decidí visibilizar la situación de ellos y escribí al respecto el artículo “Prácticas de masculinidad de los jornaleros migrantes desde la narrativa de las mujeres: discriminación, trabajo, paternidad y pareja”, el cual hice con mucho cariño y respeto para ellos.

También, derivado del recurso económico que obtuve por el proyecto, pudimos hacer una estancia académica en la Universidad Nacional de Cuyo, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Pudimos me refiero a todo el equipo de investigación. Sin duda, esta experiencia también marcó mi forma de ver y entender la intervención psicosocial gracias a los intercambios sostenidos con el equipo de análisis institucional especialmente con la magister Ana Marcela Ficcardi y magister Martín Elgueta, quienes con sus conocimientos enriquecieron nuestros proyectos como cuerpo académico y también nuestra experiencia personal en Mendoza. Los aportes acerca del trabajo de implicación y devolución han sido dos de los aspectos más relevantes sobre los cuales comenzamos a trabajar en nuestros proyectos y por su puesto las lecturas de Lidia Fernández y Fernando Ulloa.

Hagamos parientes no hijos/as: Haraway

De niña conocí el dolor que generaba el golpe del chicote que usaban para disciplinarme, era el mismo que se usaba para el perro Holly (raza *waimeraner*) y después vi que también lo usaban con los caballos, desde entonces me compadecí de los animales. Entonces, cada vez que me pegaban pensaba en ellos. Luego, cuando veía las películas mexicanas de “charros, cantinas y pistolas”, donde siempre salían caballos y había peleas, mi mayor preocupación eran los caballos, porque entre tanto balazo, machetazo y corretizas nadie los ayudaba a ellos, sólo ayudaban a algunas personas, así que, al final de la película siempre me quedaba sufriendo por los pobrecitos caballos que se habían quedado heridos o habían salido huyendo de la escena.

Luego, cuando mi tío Pancho falleció, “heredé” su perro Holly con el cual generé un fuerte vínculo, pues al no tener herma-

nos y hermanas, o primos y primas de mi edad, él se convirtió en mi compañía más cercana con quien jugar y pasar el tiempo, me acompañó en la transición de la infancia a la adolescencia, murió cuando yo recién entraba a bachillerato. Fue hasta los veintitantos que mis primos, primas me regalaron un perro de la misma raza, le puse el mismo nombre, él era muy sociable e hiperactivo, por ello todos los días salíamos a correr en la mañana y en la noche, situación que Holly aprovechaba para hacer amistad con todo ser vivo que encontraba a su paso, sobre todo con otros caninos, generalmente abandonados y que vivían en la calle. Entre su gran capacidad de vincularse afectivamente y mi gusto y compasión por los animales, comenzamos por dar de comer y refugio temporal a cada perro abandonado que encontramos, para luego ponerlo en adopción con mis amistades cercanas.

Pero se fueron acabando las amistades cercanas y la población de perros abandonados seguía, mientras que la opción de la perrera municipal no me convencía, en mi búsqueda de opciones, hubo una marcha nacional por los derechos de los animales, a raíz de un caso emblemático de tortura a un perro en Nayarit. Decidí asistir para protestar y ver si había más alternativas contra el abandono de perros y perras. Y ahí empezó mi andar por el activismo de la protección a los animales, conocí gente que hacía lo mismo, empatizamos al grado de que nos unimos y formamos una asociación Unidos para Proteger a los Animales (UPA). Ahí contactamos con asociaciones nacionales e internacionales que ya tenían más avance en la defensa del bienestar animal, asimismo con profesionales de la filosofía, sociología, veterinaria, biología y otras disciplinas que se encargaban de estudiar la violencia contra los animales no humanos. Amplié mi visión de violencia hacia todas las especies, comencé a leer teorías del ecofeminismo y a intentar el veganismo como una opción de vida y de activismo.

A la par de ferias de adopción, campañas antitaurinas, promoción del veganismo, implementación del taller “Guardianes del bienestar animal” dirigido a niños y niñas en los veranos; programa de radio; seguía estudiando y atendiendo la violencia de género. Junto con mi amiga y, entonces compañera en el activismo y academia la Doctora en filosofía Aimé Tapia, organizamos en la

Universidad de Colima el foro académico “Foro de estudios animalistas y prácticas no especistas”, asimismo participamos en el congreso internacional “Minding Animal” donde convivimos con expertos y expertas de diferentes disciplinas que estudian los vínculos entre los animales no humanos con los animales humanos.

Así fue que Aimé me invitó a colaborar en el libro *Tras las huellas de Antígona, voces de filósofas más allá de las fronteras disciplinares*, en el cual escribí el capítulo “Perros/as y humanos/as como especies compañeras: La otredad significativa de Donna Haraway”, el cual está dedicado a dos de mis parientes caninos más cercanos, y quienes más me impulsaron al estudio del vínculo entre animales no humanos y animales humanos, ahí narro las historias compartidas con Holly y El Amigo (perro mestizo) y me baso en los postulados del libro de Donna Haraway *Manifiesto de las especies de compañía: Perros, gentes y otredad significativa* (2017). Nuevamente me adentré en campos teóricamente poco dominados por mí: la filosofía, la etología y psicología canina.

Durante este proceso de escritura terminé de convencerme de lo que postula Donna Haraway, acerca de que somos especies compañeras en este mundo, y que derivado de la capacidad de generar vínculos intra e inter especie, podemos construir parentescos basados en encontrar similitudes más que diferencias para definirnos mutuamente; por ello, este andar en mi vida hasta ahora, me ha llevado a concebirme como feminista, animalista, extincionista contra cualquier forma de violencia y opresión.

Línea del tiempo

Tabla1. Línea del tiempo organizada cronológicamente

Infancia y adolescencia	Género y violencia	Grupos vulnerabilizados	Diversidad sexual	Animales no humanos
Año	Nombre de la publicación		Enfoque y método	Institución
1995	Programa de autorregulación para mejorar el rendimiento académico de menores en situación extraordinaria		Conductismo. Modificación de conducta. Registros de observación.	Universidad de Colima
2002	Mujeres privadas de su libertad CERESO		Entrevistas enfocadas y taller intervención investigación	Universidad de Colima e ICM
	Calendario de las mujeres: Derechos de las mujeres		Documental	ICM
2003	La representación social de la violencia en las mujeres en cautiverio		Entrevistas enfocadas y taller intervención investigación	Universidad de Colima e ICM
2005	Mujeres en cautiverio		Entrevistas enfocadas y taller intervención investigación	Universidad de Colima
2007	Diagnóstico del comercio de la sexualidad de niñas, niños y adolescentes en Colima. Validación y confiabilidad del Body Shape Questionnaire (BSQ) en adolescentes de la ciudad de Colima		Entrevistas enfocadas, observación y técnicas Documentales	Universidad de Colima y DIF
2009	La atribución causal que hacen los adultos involucrados en la explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes		Escalas tipo Likert	Universidad de Colima
	Modelo sistémico para la intervención en la violencia y discapacidad		Entrevistas enfocadas, observación y técnicas Documentales	
	Masculinidades y feminidades rompiendo esquemas: una aproximación narrativa a la construcción de las identidades transgéneros		Documental	
2010			Producciones narrativas	
2012	La violencia en el noviazgo		Documental	Universidad de Colima
2014	El sexismo ambivalente en los/as estudiantes de enfermería de la Universidad de Colima		Entrevistas enfocadas	

Continúa en la página 190

Viene de la página 189

Infancia y adolescencia	Género y violencia	Grupos vulnerabilizados	Diversidad sexual	Animales no humanos
Año	Nombre de la publicación		Enfoque y método	Institución
2015	Discriminación y diversidad sexual en Colima: un estudio desde la perspectiva de la sociedad civil		Entrevistas enfocadas y observación	Universidad de Colima y SEDESOL
	Estar en la boca del lobo: el proceso de construcción de la identidad de género en las estudiantes de ingenierías		Entrevistas enfocadas, entrevistas grupales, observación participante	Universidad de Colima y Universidad de Guadalajara
	Identidades transgénero y transfobia en el contexto mexicano: una aproximación narrativa		Producciones narrativas	Universidad de Colima
	La ilusión de la autonomía: la violencia simbólica hacia las docentes en el espacio universitario		Entrevistas enfocadas, entrevistas grupales, observación participante	Universidad de Colima
2016	Contribuciones de la teoría Queer y los estudios transgénero: una perspectiva psicosocial		Producciones narrativas	
	Moldear, construir y transformar el mundo: las estudiantes de ingeniería de la Universidad de Colima y su capacidad de agencia		Entrevistas enfocadas, entrevistas grupales, observación participante	
	Una aproximación psicosocial al problema de las masculinidades. Herramientas teóricas para el estudio de las identidades masculinas		Documental	
2018	Las representaciones sociales de la discriminación de doce organizaciones sociales (grupos vulnerables) del estado de Colima: necesidades y propuestas de acción		Grupos de discusión y foro	Universidad de Colima y SEDESOL

Continúa en la página 191

Viene de la página 190

Infancia y adolescencia	Género y violencia	Grupos vulnerabilizados	Diversidad sexual	Animales no humanos
Año	Nombre de la publicación		Enfoque y método	Institución
2019	Diagnóstico primario de tipos y modalidades de violencia contra las mujeres en Colima		Documental	ICM
	De la teoría fundamentada al análisis crítico del discurso: metodología para el estudio de la violencia simbólica		Entrevistas enfocadas, entrevistas grupales, observación participante	
	Reflexiones acerca de la implementación AVGM-Colima		Documental	
	La dinámica del acoso sexual callejero desde el discurso de hombres jóvenes		Grupos de discusión	
2020	Mujeres de retos moldeando al mundo desde las ingenierías		Entrevistas enfocadas, entrevistas grupales, observación participante	Universidad de Colima
	Ser mujer indígena, náhuatl, casada, migrante, sin trabajo remunerado: una realidad en los albergues jornaleros agrícolas en Colima, México		Entrevistas enfocadas, observación participante y taller intervención e investigación	
	Del diagnóstico al vuelo de las golondrinas: propuestas metodológicas para el trabajo con familias jornaleras migrantes		Entrevistas enfocadas, observación participante y taller intervención e investigación	
2021	Percepción de riesgo, miedos a infectarse y enfermar de COVID-19 y variables predictoras de confinamiento social en una muestra mexicana		Escalas tipo Likert	Universidad de Colima
	Prácticas de masculinidad de los jornaleros migrantes desde la narrativa de las mujeres: discriminación, trabajo, paternidad y pareja		Entrevistas enfocadas, observación participante y taller intervención e investigación	
2022	Perros/as y humanos/as como especies compañeras: La otredad significativa de Donna Haraway		Documental y observación participante	Universidad de Colima
	Prácticas especistas y su conexión con otras formas de opresión y exclusión		Documental y observación participante	

Nota: Clasificada con colores para identificar los diferentes campos y poblaciones en los que he estudiado la violencia.

Hacia el estudio de la encerrona trágica por violencia de género en la Universidad

Las aportaciones de Fernando Ulloa las tomé como base para el análisis de mi historia personal y profesional, específicamente algunos conceptos claves y parámetros de su metodología que guiaron la resignificación tanto de las experiencias de vida como la producción científica en torno a la violencia y discriminación por género y raza vivida (dejé fuera la ejercida y la presenciada) en las instituciones escolares.

Este ejercicio de reflexión individual y colectiva contribuyó a analizar por primera vez mi implicación con el objeto de estudio elegido, a identificar las motivaciones y emociones más arraigadas, así como la influencia en mí del contexto y de personas significativas para entender cómo es que me involucro en el estudio de la violencia de género y en la militancia del feminismo, que permea toda mi vida.

También, es bajo esta mirada a las investigaciones e intervenciones realizadas, puedo darme cuenta de que, mi objeto de estudio –los procesos de la violencia y la discriminación por género en las instituciones educativas–, presentan en sí mismas una encerrona trágica para quienes las padecen, al estar situadas en instituciones donde predominan, se entreveran y se sostienen mutuamente los sistemas hegemónicos, tales como el patriarcado, el eurocentrismo, el capitalismo, el racismo, el clasismo y, en mis últimas investigaciones, el especismo.

En cuanto a las metodologías de investigación e intervención transité de un enfoque positivista basado en el conductismo clásico con estricto apego a lo observable, medible y cuantificable, con el uso de la estadística; luego continuo atravesando a las metodologías cualitativas de corte interpretativas, narrativas, participativas con enfoque de género y feminista; hasta llegar a plantearme el propósito de metodologías psicosociales horizontales, críticas, decoloniales y los enfoques institucionales.

Esto, ha implicado los correspondientes cambios en las formas de concebir y plantear tanto los problemas de investigación intervención como a los sujetos, los objetos de estudio, las relacio-

nes entre ellos, y las formas de generar y compartir el conocimiento, desde paradigmas que incluyan una visión sistémica y compleja del mundo actual. He de confesar que no ha sido nada fácil, pues mi formación como psicóloga estuvo fuertemente arraigada en una psicología atomista muy alejada de estudiar a las personas siempre en interacción con las estructuras sociales, enfoque que, por cierto, aún predomina, y eso ha sido un nadar contra corriente.

Por otra parte, la aventura de emprender una escritura novelada, conllevó a considerar lo que propone González (2022), analizar las propias tramas y tensiones identitarias, pues nuestras propias carnes y prácticas afectan y son afectadas en cada interacción de cualquier trabajo de campo. Y que hacerlo “implica reconocer que en los feminismos críticos hay una larga tradición de trabajo autoetnográfico” (p. 4).

Además, esta escritura forma parte del primer paso en el proceso de capacitación para el modelo clínico que propone Ulloa, tomando como base el análisis del estilo personal de hacer investigación, socializándolo con quienes hicimos este libro, con profesionales del análisis institucional y de la escritura, generando un espacio donde nos reflejamos mutuamente nuestras subjetividades, respetamos nuestros estilos individuales para reconocernos y dejar fluir la creatividad, en aras de buscar nuevas formas de investigación e intervención psicosociales.

En otro punto y, aunado a los aportes de Ulloa, encuentro enriquecedor para mis futuras investigaciones, las contribuciones de Lidia Fernández (s.f.) con respecto a lo institucional, como una dimensión en la que:

[...] bajo la forma de concepciones y representaciones, se articula lo colectivo y lo individual, sobre todo en las facetas que tienen que ver con el poder, la autoridad, la repetición y el cambio. Alude a la realidad humana siempre grupal y colectiva aun en lo más individual de la persona, su subjetividad.

De lo cual, me ha surgido el interés por indagar acerca de la violencia de género en la Universidad de Colima como institución formadora de profesionales en diferentes disciplinas, para identi-

car cómo contribuye a la producción y reproducción de violencia y discriminación por género, raza, clase y orientación sexual. Considerando la propuesta de Lidia Fernández de que:

La tarea primaria de los establecimientos educativos –la formación– supone una tensión irreductible (Etzioni, 1965) entre los sujetos que portan el poder formador y los que deben aceptar ser formados y, en cada uno de ellos, entre la tendencia a aceptar y la tendencia a rechazar lo que le toca en parte en esa dinámica. Aprender-no aprender; socializarse-quedarse salvaje; enseñar-no enseñar, por fin, violentar o no, son términos habituales en la expresión dramática de estas ambivalencias. El conflicto entre la pasión por saber y la necesidad de ignorar tal vez sea el que refleja más profundamente su carácter bifronte (con una cara determinada por lo social y otra por lo subjetivo), el núcleo dramático de sus dinámicas (s.f.).

Para lo cual, pretendo incluir al análisis institucional los conceptos de Ulloa tales como, *la encerrona trágica* definida como una situación donde la víctima depende por completo, para dejar de sufrir o sobrevivir, de un alguien a quien rechaza totalmente. Es una situación de dos lugares opresor-oprimido sin tercero de apelación. En lo anterior, considero importante describir las dinámicas entre la *ternura* y la *crueledad*. La *ternura* entendida como una instancia ética que garantiza tres suministros básicos: el abrigo, el alimento y el “buen trato”; y la *crueledad* definida como un dispositivo sociocultural, no acotado solamente al ámbito del tormento, sino ampliado a entidades que la sostienen como los círculos concéntricos, logísticos, políticos, entre otros, donde se incluye a quienes se benefician de las políticas que se pretenden instaurar por medio del terror.

En este sentido, para la implementación de la crueldad hay dos componentes claves: el *secretar* y la *connivencia*; que, a mi parecer, tienen mucha potencialidad para entender los entramados de las violencias aplicados a los mecanismos de producción y reproducción de ellas. El *secretar* es considerado como una modalidad de represión en la que simultáneamente se busca mostrar y ocultar el crimen, como un secreto a voces con el que la población

convive. Por su parte, la *connivencia* hace alusión a la confabulación, acuerdo o complicidad entre dos o más personas. Refiere también, a la tolerancia o disimulo de un superior que, tendría poder o autoridad para frenar las faltas transgresiones e incluso delitos que cometen sus subordinados (RAE, s. f.). Del verbo *connivere* “cerrar los ojos”, hacerse de la vista gorda (Diccionario Etimológico Castellano en Línea, s. f.).

Todo lo anterior, en miras a generar metodologías de intervención psicosocial que atiendan a los sufrimientos de las personas en las instituciones, caracterizado por el buen trato, los derechos humanos, la empatía; el miramiento para mirar con amoroso interés a quien se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo, y con ello garantizar la autonomía de las personas.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2017). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Diccionario Etimológico Castellano en Línea (s.f.). *Connivencia*. <http://etimologias.dechile.net/?connivencia>
- González, A., García, A., García, I., Gonzaga, C. y Manjarrez, C. (2022). *Etnografías afectivas y autoetnografía "Tejiendo Nuestras Historias desde el Sur"*. Investigación y Diálogo para la Autogestión Social.
- Fernandez, L. (s.f.). *El análisis de lo institucional en los espacios educativos una propuesta de abordaje*. Praxis educativa.
- Lagarde, M. (2011). *Mujeres en cautiverio: madresposas, presas, monjas, putas y locas*. UNAM
- Lourau, R. (1989). *El diario de investigación, materiales para una teoría de la implicación*. Universidad de Guadalajara.
- Molina, N. (1994). *Programa de autorregulación para mejorar el rendimiento académico de menores en situación extraordinaria*. [Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Colima].
- Molina, N. y Vega, L. (1995). *Programa de autorregulación para mejorar el rendimiento académico de menores en situación extraordinaria*. Congreso Latini Dies 1995 Universidad de Guadalajara 23-26 de febrero.
- Molina, N. (2014). *Estar en la boca del lobo: El proceso de construcción de la identidad de género en las estudiantes de ingenierías*. [Tesis de Doctorado en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Guadalajara].
- Molina, N., Guzmán, O., Martínez-Guzmán, A. (2015). Identidades transgénero y transfobia en el contexto mexicano: Una aproximación narrativa. *Quaderns de Psicologia*, 3, 71-82.
- Molina, N. (2019). *Mujeres de retos: moldeando al mundo desde las ingenierías*. Universidad de Colima.
- Molina, N. (2020). Ser mujer indígena, náhuatl, casada, migrante, sin trabajo remunerado: una realidad en los albergues jornaleros agrícolas en Colima, México. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*.
- Molina, N. (2020). Taller "El vuelo de las golondrinas": dispositivo de intervención e investigación en mujeres migrantes. En Molina, N., Chávez, G., López, S. (Coords.), *Del diagnóstico al vuelo de las golondrinas: propuestas metodológicas para el trabajo con familias jornaleras migrantes* (pp. 97-122) Universidad de Colima.

- Molina, N. (2021). Prácticas de masculinidad de los jornaleros migrantes desde la narrativa de las mujeres: discriminación, trabajo, paternidad y pareja. *Ra Ximhai*, 2, pp. 97-120.
- Molina, N. (2021). Perros/as y humanos/as como especies compañeras: La otredad significativa de Donna Haraway En A. González (Coord.), *Tras las huellas de Antígona, voces de filosofas más allá de las fronteras disciplinares*. Universidad de Colima.
- Real Academia Española (s.f.). *Connivencia*. <https://dle.rae.es/connivencia>
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Prometeo Universidad de Quilmes.
- Silva, A. (Coord.). (2010). *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra*. Facultad de Filosofía y Letras.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la Investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica: Historial de una práctica*. PAIDÓS.
- Villareal, L. y Molina N. (2007). *Diagnóstico del comercio de la sexualidad de Niñas, Niños y Adolescentes en Colima*. Gobierno del Estado. DIF Estatal Colima. México.

CAPÍTULO 6

TRAS LAS HUELLAS DEL DISCURSO: IMPLICACIONES PERSONALES EN EL ESTUDIO DE LA PALABRA

Myriam Rebeca Pérez Daniel¹

Mirar la propia implicación en la labor que se realiza desde hace tiempo es todo un reto. Para Ulloa (2010a, 2010b), ésta es una complicación reiterativa y obvia en quienes trabajamos en instituciones públicas prestadoras de servicios básicos, como las orientadas al cuidado o a la educación. La demanda de atención suele sobrepasar la capacidad para ofrecerla, lo que ocasiona que se empiece a actuar como si se estuviera sitiada, es decir, como si el mar de exigencias que provienen de la función asumida en una institución así, nos cercara y, en cierto sentido, nos ahogara, dejándonos, al fin, muy poco espacio para la actuación. En consecuencia, una comienza a automatizar sus acciones, mecanizarlas y vaciarlas de conciencia, de emoción y de propósito, llegando a extremos tales en que el automatismo mate todo rastro de una en el actuar cotidiano. No he llegado a ese extremo, pero sí al de plan-

¹ Es Profesora e investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima. Obtuvo el grado de Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Actualmente es Coordinadora de la Maestría en Psicología e integrante del Comité científico del Programa Nacional Estratégico de Educación para la Inclusión (PRONACE-Educación) perteneciente al CONAHCYT. Su línea de investigación se ha especializado en estudios sobre prácticas educativas y comunicativas en contextos de diversidad y de desigualdad. Tiene la distinción de nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT. Es integrante del cuerpo académico UCOL-110 Género y prácticas culturales.

tearme ese escenario como un desenlace posible de mi carrera profesional; uno al que le temo mucho desde hace tiempo, porque le temo al sinsentido.

Y es que, siendo profesora e investigadora en una institución pública, sentirse sitiada por las exigencias que acarrea la doble función pareciera algo natural, algo que viene con el puesto y que resulta una experiencia compartida con las y los colegas del medio. El profesorado universitario de instituciones públicas en México vive sitiado, por lo que es reconocible la sintomatología vinculada al *síndrome de violentación institucional*. No quiero vivir mal mi oficio, ni automatizar mi proceder. Deseo disfrutarlo y dejar mi huella con él.

Por eso, atender esta convocatoria en la que se nos ha invitado a recuperar el *estilo personal* a través de la revisión biográfica, ha resultado revivificante. Acorde a Ulloa (2010a, 2010b), la vía para despertar del letargo que provoca el *sitiamiento*, es iniciar un proceso de *desinstitucionalización*, es decir, de desnaturalización de la supuesta “neutralidad” que la automatización provoca. Recuperar y reclamar el derecho a tener postura sobre lo que se hace, y hacerla evidente en nuestras acciones es la meta. De no lograrlo, la apatía y el sopor nos pueden anular.

La propuesta de *desinstitucionalización* de Ulloa (2010a, 2010b) comienza con el trabajo de autoanálisis, en búsqueda del 1) *estilo personal*, es decir, de nuestra implicación en lo que hacemos y la manera en que lo hacemos, a partir de encontrar los rastros del por qué lo hacemos así. ¿Dónde está la persona detrás de las acciones? ¿Dónde estuvo y que la trajo aquí? La idea es rastrear la genealogía de nuestra subjetividad, misma que se concretará, luego en la adopción de un bagaje 2) *teórico, metodológico y técnico* en el que soportamos nuestra actuación profesional.

Nuestra subjetividad manifiesta en nuestro bagaje, a lo largo de los años de actuación, conforma un proyecto de vida, un 3) *proyecto de sí*, de cómo concebimos nuestro oficio y nuestra ubicación frente al mundo y que puede evidenciar las confrontaciones que tenemos con la institución y con el campo de trabajo. La idea sería aspirar, con ello, a la reforma de lo instituido, para institucionalizar los anhelos que nos trajeron aquí. Y así, participar en la

4) *materialidad del campo*. Es decir, en la definición de un nuevo clima de lo instituido, que permita afrontar las demandas ligadas al puesto, sin perderse en ello y sin la mortificación del *sitiamiento*.

Ese es el reto. La manera en que, personalmente, lo abordé, fue siguiendo el orden sugerido en la convocatoria y que va acorde a lo propuesto por Ulloa (2010a, 2010b): primero, la parte del autoanálisis personal, que rescata los orígenes de mi implicación, desde mi historia personal, en mi labor. Segundo, la parte en la que se evidencia el eje que articula el bagaje teórico, metodológico y técnico que ha sustentado mi actuación y, con ello, la visibilización de la postura que asumo frente al campo y frente a lo instituido. Tercero y como conclusión, la mirada que puedo hacer en retrospectiva acerca del proyecto personal y el proyecto a futuro, es decir, lo que aspiraría institucionalizar en la nueva materialidad del campo.

Los orígenes de mi implicación

Nací el 18 de agosto de 1979, en la ciudad de Monterrey, Nuevo León. Soy la tercera hija del matrimonio entre Herón Pérez Martínez, exseminarista formado en Roma y convertido en académico humanista dedicado al estudio del saber popular, y Rebeca Daniel Parra, una exreligiosa, reclutada a muy temprana edad y torturada por el racismo, clasismo y la misoginia clerical, dedicada inicialmente al mundo de los libros y, luego, al hogar. Fui la última hija, única mujer de su descendencia.

Soy migrante. No hay un lugar, en específico, de donde venga mi familia. Nací en Monterrey, pero mis padres no son de ahí. No me crié como regiomontana, porque nadie de mi familia era regiomontano. Mi mamá es de un pueblo minero de Zacatecas que ahora ya no existe: Bonanza, Zacatecas. Sus padres llegaron ahí por cuestiones de trabajo, así que también migraron. Proviene de zonas marginales de Coahuila, indefinidas porque también estuvieron en constante tránsito. Mi papá nació en un pueblo de Guanajuato llamado Manuel Doblado. Sus papás tampoco eran de ahí. Migraron de rancherías y poblados de los Altos de Jalisco y de zonas cercanas a León, lugares igualmente indefinidos porque, al fin, eran también migrantes. Mis padres migraron en su juventud.

Accidentalmente se asentaron en Monterrey cuando decidieron tener hijos, pero luego migraron. Yo migré. Gran parte de mi vida he migrado. No ubico un lugar en específico donde suponga que soy. Soy del camino. Estar en tránsito me es familiar. Y eso también es parte de mi identidad profesional. Disciplinariamente, he preferido los linderos. He vivido mi migración como maldición y como privilegio. Entiendo que es una opción poco accesible para muchos. Para mí, en realidad, muchas veces no ha sido opción, sino una constante.

Mis recuerdos regiomontanos son muy vagos y, más bien, se vinculan a sensaciones. Nuestra casa estaba frente a un parque y sólo tengo presente que las tardes eran para jugar colectivamente, con el resto de los vecinos, en ese gran patio común. Me sentía acompañada, libre y curiosa. No recuerdo a nadie en particular, pero tengo presente que siempre éramos varios jugando, haciendo “cosas de niños”. También asocio mi vida en Monterrey con despertar temprano, colocar un disco de acetato para escuchar música y tirarse en la alfombra a ver libros ilustrados, junto con mis hermanos. Las palomitas y galletas caseras, también. Recuerdo poco del trabajo de mi papá, a quien solía ver sólo los fines de semana y quien se sentaba en la sala a leer-leernos en voz alta. También recuerdo el estadio de los Tigres y las siestas que yo tomaba en los partidos. Recuerdo el estrés constante de mi mamá por preparar la comida y lograr que alcanzara para todos, para toda la semana.

En el tiempo que viví en Monterrey (seis años) estuve en dos escuelas. De una, tengo presente los materiales en el aula, particularmente el juego de colores y lo mucho que me gustaba trabajar con él. De la otra, tengo presente a las y los compañeros, que eran amabilísimos conmigo. Después comprendí que esa distinción también estaba marcada por una cuestión de clase social: en la primera, de donde no recuerdo a nadie, era un colegio de paga. Tanto el estudiantado como el profesorado tenían un trato distante. En la otra, donde sí recuerdo a las personas, era una escuela pública y había muchísimos niños en el aula. El profesorado no se daba abasto, pero la accesibilidad y sencillez de las y los compañeros las recuerdo con especial cariño. Quiero pensar que la sensibilidad para notar esas distinciones en el trato

por cuestiones sociales, sentir las encarnadas en mi propia experiencia, viene desde entonces. Luego se acrecentó.

En algún momento, por razones que desconocía entonces, mis padres decidieron que debíamos mudarnos al extremo occidente del país, a Michoacán, a una ciudad llamada Zamora. Según entendí luego, le habían ofrecido a mi papá una oportunidad laboral que le permitía mejorar el ingreso familiar y acercarse al perfil académico-laboral que él deseaba. Dadas las constantes dificultades que mi mamá vivía para hacer que el presupuesto alcanzara y las limitaciones de tiempo de mi papá, el cambio beneficiaba a toda la familia. A mi papá lo había invitado un excompañero del seminario. Desde mis ojos infantiles, lo viví como si estuviéramos huyendo: necesitábamos dejar Monterrey de inmediato, porque, de lo contrario, quedaríamos atrapados. Quizá fue la primera experiencia vivida de *sitiamiento* y de su acelerada resolución. En todo caso, fue la experiencia de la migración imperativa e ineludible. Fue una experiencia de urgencia: un día todo se vendió, al otro se empacó y, de noche, todos metidos en un pequeño auto, viajamos por días hacia el occidente. Así debía ser, creí. Se debía dejar todo y partir.

Llegamos a Zamora a un hotel antiguo y, casi de inmediato, nos insertamos en una escuela privada y religiosa. A partir de ese momento, conviví a diario con la etiqueta de “foránea”. Era la que venía de fuera, la que no era de ahí, la que no sabía sobre cómo eran las cosas en ese lugar, la que hablaba raro, la que “se veía de lejos” que no pertenecía a la región. A eso se sumó la experiencia de algo peculiar que, por muchos años, no pude identificar. Era algo más que no encajar, algo que tenía que ver conmigo y que me hacía sentir incómoda. No pude identificar qué era, sino hasta hace poco, a propósito de un escándalo nacional que puso a Zamora en los titulares noticiosos.

La nota refería a “Mamá Rosa”, una señora adinerada, perteneciente a una de las familias más antiguas de la ciudad, y que había sido detenida y acusada de fraude y maltrato infantil, dado que administraba un albergue, el más grande de toda la región, en donde todos los niños y niñas eran legalmente adoptados por ella. La nota también refería a cómo la clase alta de la ciudad la defendía, pese a las rotundas evidencias que la condenaban o dejaban su labor en en-

tredicho, con verdaderas historias de terror. El reportero denunciaba que había una complicidad de clase, que tendía al encubrimiento bajo el argumento de defender las “buenas costumbres” de las “antiguas familias” zamoranas, blancas y de ascendencia europea; es decir, “de la gente bien” y su derecho a realizar “obras caritativas”, para los pobres niños de bajos recursos, tez morena y de “origen indígena”. El reportero lo ponía en términos de racismo y clasismo sistemático, que encubrían prácticas discriminatorias y violentas que atentaban contra todo derecho humano. Eso me hizo sentido.

Lo que había vivido eran pequeñas pero continuas prácticas de discriminación por racismo y clasismo. Eso fue lo que viví como incomodidad a lo largo de mi infancia y mi adolescencia: la sensación de ser excluida, la imposibilidad de pertenecer, la convivencia lejana con el privilegio, la certeza de no ser “gente bien”, ni tener las conexiones correctas con ellas. Por tanto, de que no importara mi opinión o de no tener a mi alcance la posibilidad de tomar decisiones trascendentes, todo debido a algo que me definía y no alcanzaba a notar en mí misma, pero que se vinculaba con mi origen foráneo y mis rasgos no blancos (mi cabello oscuro y crespo, mi tono de piel que tiende a tonos tostados, mi tamaño grande que no encaja con el de las mujeres “bien”). No me pude integrar. Aunque, de nuevo, pude notar diferencias en el trato. Me sentí acompañada particularmente por las compañeras y compañeros de familias migrantes.

En Zamora, asistí a tres escuelas diferentes y nos mudamos cuatro veces de casa. Mi papá construyó y afianzó su carrera académica, además de crear una amplia y basta biblioteca personal, gracias a su instinto de bibliófilo entusiasta, conformada por un acervo numeroso. En realidad, nunca logró calcular con exactitud la cantidad de libros que tenía. Parte de la razón de las mudanzas era la insuficiencia de espacio para su biblioteca. La última casa es la que construyeron mis papás siguiendo sus propios planos. En ella, en un área importante de la planta principal, a modo de almacén, armaron una biblioteca que, a la larga, también fue insuficiente y se desbordó al resto de la casa. Terminé viviendo en una biblioteca. Mi primera habitación fue un estudio. Crecí entre libros. Aprendí a ojearlos, a repasarlos, buscar y encontrar en ellos respuestas ante cualquier inquietud que tuviera. Para mi papá, su biblioteca era el patrimonio

que conformó con su trabajo, un legado que esperaba que nos ayudara a formarnos y que pudiéramos, un día, heredar. De ahí tomé el aprecio por la palabra escrita, el tono y la intención impresa. La palabra con la que se construye realidades y con la que es posible liberarse de ellas. Esto, luego, constituyó la esencia de mi labor, el origen de un sello distintivo de *mi estilo personal*.

Los libros eran, también, un asunto que vinculaba a mis papás entre sí. La congregación en la que estaba mi mamá se dedicaba a la edición de libros religiosos. Uno de los recuerdos tortuosos que tiene mi mamá de sus años de juventud fue cuando la obligaban a vender libros de puerta en puerta. Para ella era un suplicio, por el calor, el cansancio de cargar textos pesados y el trauma de necesitar, de pronto, un baño o un poco de agua y no tenerlo. Ella cuenta con orgullo que, para acabar con ese tormento, tuvo que usar toda su capacidad para aprender a detalle sobre los libros que vendía. Con su dominio, logró obtener un espacio en la librería de la congregación, en donde lograba dirigir a los compradores al libro indicado. Aprendió a ser mediadora de lectura. Uno de los compradores asiduos era mi papá. Así se conocieron.

Años después, mi mamá usó su experiencia en la administración de librerías y emprendió en Zamora un pequeño negocio. Con ayuda de un socio local, un sacerdote que trabajaba en el mismo espacio académico que mi papá, abrió una librería. Eso alimentó por años la tendencia acumulativa de mi papá. La librería de mi mamá ayudaba a acrecentar la biblioteca de mi papá. Un par de años después, mi mamá renunció a su negocio, debido a que el mal trato del sacerdote-socio le hacía recordar los malos tratos que el clero le dio en sus años de juventud. No deseaba soportarlos más. Y cedió su parte con tal de tener, de nuevo, su libertad. A cambio, tomó los contactos de las editoriales nacionales, quienes le ofrecieron hacerse cargo de un módulo de distribución de libros llamado "El correo del libro". Ahí llegaban todos los libros de la SEP y del FCE. Mi mamá también era una mujer de libros y también, por ella, les tomé aprecio.

Pero también con ellos empecé a notar diferencias debido al género. Mientras los libros encumbraban a mi papá como intelectual, a mi mamá la hacían ser objeto de agresiones y malos tratos, que insistían en menospreciar su labor y tratarla como empleada,

ocupando un espacio que no le correspondía a una mujer. Crecí, también, con esa ambivalencia: la redención de las letras para mi papá y la frustración y el enojo de mi mamá por la falta de reconocimiento a su dominio sobre el tema.

Reconozco que esta es una historia rara para cualquier familia. Así me sentía y esa sensación me ha acompañado siempre, junto con mi etiqueta de foránea. Hubo cosas raras en mi infancia. Creo no mentir, aunque tampoco creo sorprender, si digo que las personas que más influyeron en mí fueron mis papás. A mi papá lo visualizo como un viejo búho sabio, cálido y paciente, experto en la escucha y en la orientación. A mi mamá la visualizo como una herida mal curada, pero en resistencia permanente y de una eficacia inigualable. Hago mía la frustración de ella y me inunda, siempre, el deseo de reivindicarla. Su presencia es la que tengo clara en mi niñez y adolescencia. En realidad, siempre, pero sobre todo en esa época.

También fue raro que mis papás, ambos, me insistieran tanto en que no mostrara nunca ninguna inclinación religiosa. En una región altamente católica, era difícil justificar su resistencia, sobre todo porque todas las escuelas a las que asistí eran religiosas. ¿Por qué nos llevaron ahí o nos inscribieron a escuelas religiosas, si no deseaban que tuviéramos una inclinación religiosa? Me parece paradójico. La única práctica que toleraron y que terminaron viendo bien, fue inspirada por la teología de la liberación, a propósito de una serie de actividades organizadas por un profesor, en la secundaria. Con él visitábamos colonias marginales de Zamora y Jacona para hacer distintas acciones en ellas, como la limpieza de un terreno para que fuera utilizado como zona de juego, la organización de juegos colectivos con las niñas y los niños, reuniones para la escucha de las necesidades de las mujeres y dinámicas para favorecer su organización, donaciones de materiales a favor de las colonias, etcétera.

¿Por qué habría un profesor, aficionado a la teología de la liberación, en una secundaria modesta de una pequeña ciudad, en una región ultracatólica conservadora? No lo sé. También me parece paradójico. Pero, en todo caso, toda la formación espiritual que tuve, se inspiró en eso: en el rechazo al conservadurismo católico de mis padres y la asunción de la teología de la liberación como vía para el desarrollo de una espiritualidad colectiva. Eso marcó mi elección de

carrera y mi elección de universidad y otra serie de decisiones que tomé después, incluyendo las metodológicas.

Así fue que mis años michoacanos los pasé en el cobijo de los libros, la certeza de la presencia de mis padres, la inspiración de la teología de la liberación, la cercanía de las y los compañeros de familias migrantes y la sensibilidad hacia las distinciones por clase y raza. A la hora de elegir qué y dónde estudiar la educación superior, me impuse no hacerlo lejos de mis papás. Tenía un claro interés social, pero mi mamá, luego de conocer a los académicos compañeros de mi papá, sugirió que estudiara “algo que sirviera, algo con lo que pudiera ayudar a las personas”. Por ello, elegí estudiar psicología. Entonces me imaginaba que la psicología podía curar con la palabra o, al menos, consolar. Eso pensaba porque, para entonces, me había visto muchas veces en el papel de escucha, sin nada que decir. Me imaginaba que la disciplina me daría una voz que fuera pertinente. Eso pensé. Estudié en el ITESO, a dos horas de casa, suponiendo que al ser una universidad “jesuita”, podría estar vinculada a prácticas libertarias. Sirvió que estuviera cerca para seguir yendo a casa de mis padres los fines de semana, y lo “libertario”, aunque tardó en hacerse presente, resultó evidente. Sin embargo, con respecto a la disciplina, no llegó a ser lo que había pensado.

Tuve una formación variada, desestructurada, hecha a base de elecciones de materias y escenarios, que me permitió explorar intereses diversos y decantarme en función a lo que iba teniendo sentido para mí. Siendo una institución de paga, sin embargo, mi familia padeció los costos, además de que sólo podía tener acceso a las opciones en las que podía coincidir con otros cinco compañeras o compañeros. Eso impidió que profundizara en la psicología social o en la psicología comunitaria, encontrando como la alternativa más “social”, la psicología educativa. Todos los escenarios de práctica en los que participé fueron de psicología educativa. Eran espacios insertados en la zona metropolitana de Guadalajara, donde se daba servicio a colonias marginadas. Ahí, de nuevo, se trataba de trabajar con niños no escolarizados y con madres desbordantes en necesidades. De esos escenarios aprendí muchísimo de las tareas de la psicología educativa y de los grandes pendientes disciplinarios para contribuir al combate de las desigualdades.

La experiencia “libertaria” que obtuve fue la posibilidad de hacer un semestre de campo en Chiapas, en el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas. En ese momento, Chiapas seguía padeciendo la guerra de baja intensidad derivado del levantamiento armado del EZLN. El trabajo del centro era documentar incidentes de violación a los derechos humanos promovidos por el estado y el ejército. Visitábamos a las comunidades y grabábamos los testimonios. Gran parte de mi trabajo consistió en transcribir esos testimonios.

También, era parte del trabajo seguir los procesos judiciales de personas injustamente encarceladas. La constante eran las y los presos que no sabían de qué se les había acusado, dado que su juicio se había hecho sin la presencia de un traductor que hablara su lengua. Gran parte de esos presos eran familiares de bases zapatistas, que estaban en la cárcel como una forma de extorsión a la parte de su familia que era zapatista. Parte del trabajo implicó visitar las prisiones, tomar testimonios y transcribirlos. Trabajar con testimonios fue concretando mi interés por las palabras, por el punto de vista, la subjetividad y la experiencia manifiesta. Asumí mi tarea como escriba, recolectora de narraciones. Eso asentó parte de mi metodología de investigación. Mi servicio social lo hice en la cátedra Ignacio Martín Baró y consistió en la organización y concreción de la visita del obispo emérito Samuel Ruiz al ITESO, teniendo la participación de la actriz y activista Ofelia Medina, quien montó para la ocasión un monólogo de Rosario Castellanos, como evento artístico complementario a la conferencia magistral.

La experiencia de investigación que tuve en la licenciatura fue rara. En parte porque entonces no me planteaba mi futuro como investigadora y, en parte también porque, en la licenciatura, sólo se concebía la investigación experimental o cuantitativa, la cual no me hacía sentido de ningún modo. La alternativa al alcance, entonces, era la investigación documental, misma por lo que terminé optando. En ese primer acercamiento, entonces, revisé la interdicción por enfermedad mental en el código civil del estado de Michoacán, para resaltar que, disciplinariamente, no había claridad teórica para determinar que, a alguien, por esa condición en particular, se le debía retirar su personalidad jurídica. Buscaba, en todo caso, denunciar a

la interdicción como un procedimiento jurídico que atentaba contra los derechos humanos de las personas y a la práctica de la psicología como cómplice de ese atropello, dada su incapacidad de concretar un proceso diagnóstico de lo que pudiera llamarse “enfermedad mental grave”. Fue un trabajo hecho instintivamente, sin metodología, ni asesoría, pero me ayudó a afinar mi interés por las palabras. En ese caso, palabras que quitan derechos.

Al egresar, trabajé un tiempo en un Centro de Terapia del Aprendizaje, interviniendo individualmente con niños, niñas y adolescentes con problemas escolares, esto en Morelia, Michoacán. El centro trabajaba con una metodología importada de Norteamérica que proponía un sistema de evaluación y de tratamiento basado en el desarrollo de habilidades básicas de pensamiento ligadas a la inteligencia, mismas que se ponían en juego en el desempeño cotidiano escolar. Mejorando dichas habilidades, se suponía, había una mejora en el desempeño escolar. Por supuesto, se dejaban fuera otras condicionantes que se manifestaban en un pobre desempeño académico, muchas de ellas ligadas a lo familiar y a lo social. La simplificación excesiva del trabajo psicoeducativo y la casi automatización del trabajo de intervención, me exigió volver a los estudios a ampliar horizontes, retomando intereses que la profesionalización omitía. Mi intención era volver a la palabra, a su riqueza y a su poder.

Por ello, regresé a Guadalajara para postularme a la Maestría en Comunicación de la Universidad de Guadalajara. El cambio hacia el campo de la comunicación fue positivo: como si explorara a un mundo nuevo para mí. Fuimos, por azar, una generación muy pequeña (de siete estudiantes en total) y eso permitió que recibiéramos la atención total del profesorado. Todas y todos mis profesoras y profesores me marcaron profundamente. Reconozco en ellas y ellos a líderes en la investigación comunicativa en México y Latinoamérica. Les recuerdo con cariño y admiración. Viví el cambio disciplinario como un asunto del lenguaje: se trataba de otro idioma, con otros referentes, que debía aprender para comprender lo que decían. La verdad, no sufrí discriminación disciplinaria en el campo de la comunicación. Aprendí, más bien, sobre la necesaria interdisciplina y el diálogo libre entre las ciencias sociales y las humanidades. No me sentí como psicóloga perdida, sino como una humanista en formación.

El trabajo de investigación trató sobre el saber amoroso que poseían las y los jóvenes de una institución zamorana, porque, para entonces, a la par de la maestría, trabajaba en una institución educativa religiosa en Zamora que contaba con preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y normal. Fui contratada para abrir un espacio de apoyo psicopedagógico para preparatoria y normal. Atendía al estudiantado que solicitaba apoyo. La gran mayoría de los asuntos que los llevaban a consulta no tenían que ver con el aprendizaje, sino con asuntos familiares, sus relaciones de pareja y la vivencia temprana de abusos físicos y sexuales. La investigación deseaba profundizar en su idea de amor, la que habían aprendido o construido a partir de esas experiencias, para comprender un poco lo tormentoso de su vivir cotidiano. De nuevo, me concentré en sus palabras, por lo que tomé cartas de amor que ellas, ellos habían escrito o recibido y estudié el discurso amoroso. Fue muy gratificante esa experiencia de investigación, como gratificante toda la experiencia de la maestría: mis profesoras y profesores, mis compañeras y compañeros, el diálogo libre entre disciplinas, la investigación y el encontrar caminos propios de análisis a partir de los apuntes de Roland Barthes (1978, 1980, 2001, 2003, 2005). Con ello, formalicé mi trato con las palabras y comprendí, disciplinariamente, su capacidad de actuación.

Roland Barthes me inspiró. También era alguien que trabajaba en los linderos, a partir de cosas que no parecían relevantes, pero que develaban mucho sobre la cultura o la identidad. Estudié sus textos y, aunque nunca propuso vías metodológicas, seguí sus pasos.

En la maestría conocí a Sarah Corona Berkin. Fue mi maestra y mi lectora. Luego de titularme, me ofreció una beca en la que podía trabajar como asistente de investigación con ella. Acepté, por supuesto. Me impulsó a continuar con el doctorado en educación, un tercer campo que también me interesaba y que me hacía volver a los orígenes disciplinarios y al mandato materno de hacer algo de utilidad. Fue mi directora de tesis y mentora. Para mí, ella representa el lado más amable y luminoso que he conocido de la academia: generosa, natural, sumamente creativa y crítica. Su trabajo también suele estar en los linderos, desubicado de una disciplina en particular. Sus asesorías eran charlas de horas, mientras me pasaba una receta de cocina o me mostraba los árboles de su jardín.

El tema de investigación surgió por una tarea que me encargó siendo su asistente: que revisara y generara una opinión de los libros de texto que había producido la Dirección General de Educación Indígena. Ella había organizado, además, una de las ediciones del Congreso Internacional de Comunicación Intercultural, de la *International Association for Intercultural Communication Studies*, del que me encargó tareas vinculadas a la edición de su memoria y, además, había iniciado un proyecto, financiado por Conhacyt, para armar material educativo para una escuela wixárika enclavada en la zona serrana del norte de Jalisco. El eje eran los libros escolares y eso me resultó sumamente llamativo y familiar. El realizar tareas de edición para el IAICS y tareas de escriba para el proyecto de los libros escolares wixaritari, me regresaron a casa, al centro de mi *estilo personal*.

La mentoría es una forma de enseñanza peculiar: no es una instrucción distante en la que explícitamente se indique una dirección clara de las tareas que se tienen que realizar para aprender algo. Es aprender haciendo, a partir de la convivencia cotidiana con quien tiene el dominio del saber, en el diálogo de lo común, asimilando de a poco el oficio y el saber hacer. Así aprendí de Sarah. Al inicio, tenía la impresión de que la asistía en sus actividades, pero en realidad ella me introducía a tareas cada vez más complejas y de mayor visibilidad en el mundo académico, en las que me dejaba actuar con libertad, tomando su estilo como ejemplo. Y así, sin darme cuenta, de pronto, me vi haciendo cosas que no me había propuesto, ni imaginado hacer. Aprendí el oficio de investigar. Parecería un oficio obvio para mí, considerando que en casa tenía el ejemplo de mi papá, pero, para ser justa, fue Sarah quien me guio hacia ese camino. Sin duda, Sarah es más que una persona clave. Es el tipo de persona e investigadora que quiero ser.

La investigación de doctorado se concentró en el análisis de tres libros de texto de educación intercultural: uno producido por la Dirección General de Educación Indígena, otro por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y otro más producido por un colectivo de profesores, exbases zapatistas, que tenían un proyecto de educación autónomo. Utilizando las bases metodológicas de Roland Barthes (1978, 1980, 2001, 2003, 2005), el discurso

educativo intercultural presente en los tres textos tenía elementos racistas y poco concordantes con las aspiraciones de la educación intercultural. Las políticas educativas interculturales, propuestas como panacea para la inclusión de la población indígena del país, no lograban ocultar los años de colonialismo y exclusión.

A la par, me introducía en una forma novedosa de generar material educativo a partir del diálogo horizontal intercultural entre profesores wixaritari y académicos. Producto de ellos surgió el libro *Entre voces: fragmento de un discurso entre-cultural*, coordinado por Sarah (2007). El texto, a diferencia de los que había analizado, lograba educar en la interculturalidad, luego de un ejercicio de comunicación intercultural.

Trabajé, a la par, en el ITESO, como profesora de asignatura de la Licenciatura en Psicología (impartía la materia de teorías de la personalidad y metodologías de investigación) y como asistente de investigación de Rocío de Aguinaga, una de las coordinadoras del proyecto wixárika para la creación de un bachillerato intercultural en San Andrés, otra comunidad del norte de Jalisco. Con Rocío me tocó sistematizar un poco de la compleja experiencia de acompañamiento institucional al grupo de profesores wixaritari que diseñaban el currículum intercultural.

En el doctorado conocí a Julio, mi pareja. Nos hicimos cómplices desde entonces. Y aunque su formación e intereses eran diferentes a los míos, curiosamente habíamos estado en espacios clave muy similares (también tuvo un profesor teólogo de la liberación, trabajó en el Centro Potosino de Derechos Humanos y fue al Fray-Ba meses antes y meses después que yo). Eso fue importante para nosotros; parte del encontrarnos y reconocernos fue descubrirnos afines, caminando hacia una misma dirección. Él se dedicaba a la educación matemática en contextos interculturales. Fue asesor de los profesores wixaritari en el tiempo que fui asistente de Rocío. Y cuando acabamos el doctorado, decidimos casarnos.

Siendo jóvenes y sin ningún pendiente en particular, optamos por migrar a Chiapas. Julio se insertó en un proyecto coordinado por la UNAM para formar docentes en ciencias básicas y captar talentos científicos en las escuelas de los altos de Chiapas y yo solicité ser docente en la recién conformada Universidad Intercultural de

Chiapas. Fui docente de la licenciatura en comunicación intercultural por un muy breve tiempo. Luego, a los pocos meses, participé en un concurso abierto por una plaza de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chiapas, obteniendo un espacio en el Centro de Apoyo Psicopedagógico de la Facultad de Ciencias Sociales.

Fue una experiencia profesional muy compleja. Por una parte, el ambiente laboral resultaba ríspido y hostil, rasgos que pueden ser comunes en las instituciones de educación superior estatales en México por tener una historia similar, dado que la mayoría fue producto del mismo esfuerzo de descentralización de la educación superior, ocurrida en los años setenta del siglo XX. Son instituciones que se conformaron en estados que no tenían suficientes profesionistas que sostuvieran las tareas académicas, por lo que parte de la planta docente inicial provenía de las universidades del centro y, luego, se fue fortaleciendo con los primeros egresados. Así, una proporción importante del personal estuvo literalmente presente en la génesis de la institución. Treinta años después, el sentido de apropiación de la institución resulta muy, muy fuerte, por lo que toda incorporación padece dificultades de adaptación y cualquier acomodo resulta impensable.

Lo anterior sumado a una población estudiantil cada vez más grande en número, con las necesidades educativas desbordantes, propia de los estados con mayor rezago y desigualdad, termina fomentando una sólida *cultura de la mortificación* y la *crueledad*. Es decir, termina siendo una institución que, sin querer, obstruye toda posibilidad de renovación que le permita adaptarse a la demanda creciente de atención de sus usuarios y que termina por ritualizar esquemas de operación que no resuelven nada, en particular, y generan malestar. Un malestar que se hace cultura. Estos conceptos me hicieron mucho sentido para entender mi experiencia. Mi gran temor, luego de ocho años ahí, era asumir como propio esto del *síndrome de violentación institucional*: hacer propia la rigidez, la apatía y el desgano. Sarah, de nuevo, personificando la *ternura*, conformándose como la *tercera de apelación*, me sembró la inquietud de buscar otros horizontes. Y eso hice.

Julio y yo nos aventamos, de nuevo, a lo desconocido y tomamos otro concurso abierto para obtener plazas en la Universidad

de Colima, él en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la licenciatura en enseñanza de las matemáticas, y yo en la Facultad de Psicología, donde en particular solicitaban a alguien del área educativa. Me pareció buena idea, también, porque podía estar más cerca de mis padres, quienes ya grandes, afrontaban cuestiones de salud delicadas. Quiso el azar que, además, coincidiera nuestra llegada a Colima con la concreción de nuestra solicitud para convertirnos en padres adoptivos de dos niñas chiapanecas. Así que ellas migraron con nosotros y nos instalamos acá.

Son ya ocho años de eso. En ese lapso perdí a mi padre, mi viejo búho protector que me escuchaba, leía y consolaba. Mi madre se mudó con nosotros. Entre las pérdidas, el cambio a una ciudad desconocida, el paso a conformar una familia, las historias complicadas de nuestras hijas, el convertirme en cuidadora de mi madre, siento que me he perdido un poco. Eso y que quizá traje conmigo algo del *síndrome de violentación institucional* o lo viví replicado, sin querer, sin darme cuenta, en un formato diferente, en donde me inserté inicialmente en mi nueva institución. Al menos, dejé de escribir como lo hacía y es apenas ahora que me estoy obligando a hacerlo de nuevo, luego de la intervención de las y los colegas de la cuerpa 110, quienes fungieron como *tercero de apelación*. Este ejercicio me ayudó a encontrar los hilos que hilvanan mi identidad y mi labor. Parte de mi vida está en los libros. Las palabras y lo que construyen o destruyen, son mi interés y mi ancla para descubrir a las personas que las enuncian. Ese es el eje de *mi estilo personal*. Y ahora que lo recupero, puedo iniciar mi proceso de *capacitación* o de *metabolización*.

La impronta de mi implicación en mi práctica profesional, investigativa y docente

El *estilo personal* queda, entonces, conformado por aquellos trozos de experiencia en los que la realidad nos interpela de forma significativa, dejando huella profunda en nuestra subjetividad, de tal forma que determina nuestras elecciones posteriores. En mi caso, veo con claridad esas experiencias clave: la experiencia de la vulnerabilidad por la no pertenencia, el malestar de la discriminación,

el compromiso social con la población en condiciones marginales, la escucha atenta como herramienta y el mandato materno de la retribución pertinente. En todos ellos, la palabra aparece como eje central. La palabra como ejercicio de poder, que excluye, condena y castiga, pero también que denuncia, defiende y edifica. El poder curativo de la palabra escuchada y de la palabra enunciada por la propia voz. Y el diálogo como posibilidad de cambio. Esos han sido los aprendizajes que han marcado mi camino.

La propuesta de *desinstitucionalización* de Ulloa sugiere encontrar, luego, la vinculación entre estas experiencias clave y el bagaje *teórico, metodológico y técnico* que hemos elegido para soportar nuestra actuación profesional. ¿Hay congruencia en esa conexión? ¿Nuestro bagaje teórico, metodológico y técnico nos refleja y nos implica? ¿Cómo nos hacemos presentes en nuestra práctica? ¿Qué dice nuestra práctica de quiénes somos?

Pensaría que mi actuación profesional e investigativa ha tenido, hasta ahora, tres momentos diferentes: el de la investigación hecha en el periodo de formación, el del periodo en el que estuve en Chiapas y el del periodo que llevo en Colima. Mi relación con los campos disciplinarios también ha cambiado en esos tres momentos. Veo, en cada uno de esos momentos, aspectos diferentes de mi implicación y de mi ser profesionista. Lo comento a continuación.

De la materialidad de lo dicho al cambio discursivo: los años de formación

Esta primera etapa estuvo centrada, por completo, en el estudio de la palabra escrita, con investigaciones de escritorio, bajo la idea de que un buen análisis puede generar un impacto en la práctica de quien lo lea. Mi idea, entonces, era descifrar textos para otros, para las personas que tomaban decisiones a escala mayor. Por tanto, mi aspiración era ser leída por ellas. En todo caso, mi trabajo se concentró en torno a la palabra escrita: la palabra que deshacía, reconstruía y pedía ser leída. He comentado ya las experiencias personales que me ligaron al interés por la palabra. La principal es el vínculo que tengo con mi papá, quien fue un estudioso de las letras y representó para mí (y lo sigue representando) una figura clave. Crecer bajo su

amparo y en medio de su biblioteca, me hicieron particularmente sensible a las palabras. De él, retomo el interés por lo dicho, la forma de decirlo, las acciones que devienen de la palabra misma.

Por otra parte, de la migración y la experiencia de la discriminación, retomo la capacidad para detectar, en las palabras, aquellas que instituyen distinciones, mismas que se erigen como barreras reales que terminan excluyendo u oprimiendo. Si bien son palabras enunciadas por sujetos concretos, en mi formación lo que fui descubriendo fue que, esas palabras que instituyen distinciones, provienen de fuentes que han sido naturalizadas como neutras y apolíticas, que aparecen como voces de autoridad o que son validadas sin más, pero que, sin lugar a dudas, siguen definiendo, en la cotidianidad, los campos de acción de las personas bajo intereses específicos.

Por último, el mandato materno y mi experiencia libertaria, ésta que ligo con una parte moral definitoria de mi identidad, que me implica bajo el compromiso de priorizar la atención a la población en condiciones de vulnerabilidad, me ha impulsado a creer que la denuncia es una acción posible y relevante para contribuir a la construcción de espacios más justos. A partir de esto es que, en mi recorrido por los distintos campos formativos que he elegido y las investigaciones que he hecho en ellos, como una forma de construirme a mí misma como investigadora, me ha interesado, particularmente, desmenuzar distintos instrumentos de institucionalización de distinciones que han sido utilizados para el sometimiento o la opresión de las personas en condiciones de vulnerabilidad.

Son tres los instrumentos analizados: el proceso de interdicción por “enfermedad mental”, propuesto en el Código Civil del Estado de Michoacán (durante los estudios de la licenciatura en psicología); el discurso amoroso puesto en acción en cartas de jóvenes de Zamora, Michoacán (durante los estudios de maestría en comunicación), y la educación intercultural plasmada en los libros de texto de tres fuentes diferentes, dos gubernamentales y una autónoma (en los estudios de doctorado en educación). Parecieran temáticas inconexas y dispersas, pero, gracias a este ejercicio, veo que han girado sobre el mismo eje de interés y que sí plantean una

evolución: se trata de instrumentos que institucionalizan prácticas de exclusión u opresión, pero armadas y propuestas por agentes diferentes (el Estado, la disciplina, la sociedad misma y las instancias educativas, incluyendo aquellas que se posicionan como contraparte de las voces oficiales).

Mi implicación en los instrumentos analizados no es directa. Las fibras personales que me conectan con cada tema han sido circunstanciales. Lo que sí es que se mantuvo en mí el deseo de desmenuzar lo instituido y denunciar la práctica opresiva que había de fondo.

En mi primer ejercicio de investigación durante la licenciatura, por ejemplo, referente a la interdicción por enfermedad mental, la implicación estuvo ligada a distintos eventos azarosos, cercanos al momento de la elección del tema, relacionados, todos ellos, en particular con el papel de las y los especialistas en salud mental en la emisión de un diagnóstico, que repercutía legalmente en la consideración de la voluntad de la persona sobre su tratamiento y su destino.

Uno de esos eventos se relaciona con las historias que escuchaba, con frecuencia, de mis compañeras y compañeros de clase. La gran mayoría de ellas y ellos provenían de familias acomodadas en las que la convivencia familiar era distante. En esa dinámica, era común la preocupación parental por lo que hacían o no hacían, consumían o no consumían, sus hijas e hijos, es decir, mis compañeras y compañeros. Más de una o uno tuvo la experiencia de una prueba de *antidoping* sorpresa por parte de sus padres, que tuvieron que atender, pese a ser mayores de edad, y, derivado de sus resultados, también tuvieron la experiencia de haber sido remitidas o remitidos, con urgencia, y en contra de su voluntad, a atención psiquiátrica, donde habían recibido medicación forzada, sin un diagnóstico claramente establecido.

Ellas y ellos comentaban sobre la violencia vivida y su profunda secuela en su estabilidad personal y de lo cercano que vieron la pérdida total y duradera de su propia cordura. Ellas y ellos, también, comentaban sobre cómo eso los había llevado a replantearse el cuidado de sí y a buscar, por su cuenta, segundas, terceras y cuartas opiniones sobre su diagnóstico, hasta hacerse una idea

compuesta de su situación, que nunca concordaba con la inicial, y de las posibles vías por las que ellas y ellos podían, de otra forma mucho menos violenta, regular su condición. De hecho, eso les había inspirado, a la mayoría, para estudiar psicología.

Otro evento relacionado con mi primer interés de investigación refiere a una práctica realizada en un hospital público de Guadalajara. En él, debíamos dar asistencia psicológica a distintos tipos de pacientes. Uno de ellos estaba catalogado como “enfermo mental”. Había llegado ahí por la gravedad de las heridas autoinfligidas. El médico asignado nos advirtió que era improductivo conversar con él, dado su lenguaje caótico. Aun así, gracias a la conversación en la que insistimos, el paciente pudo dar cuenta de lo ocurrido y de la impresión emocional que le había dejado el verse hospitalizado. Si bien esto no cambió en nada el tratamiento que se le daba en el hospital, sí dejó huella en mí al notar que se le había descartado por completo, a partir del diagnóstico inicial del médico.

Un último evento vinculado al mismo tema, refiere al semestre de práctica realizado en Chiapas, en el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas. Nuestras actividades ahí estuvieron, en todo momento, enmarcadas en procesos jurídicos de denuncia o defensa de personas, grupos y comunidades completas. En dichos procesos, los testimonios eran clave (por eso teníamos la tarea de recuperarlos), pero sólo constituían uno de los muchos elementos de argumentación a favor de la causa. Por encima de ellos, pesaba más la opinión de especialistas o lo que el mismo marco jurídico establecía. En ese sentido, un especialista o un marco legal podía contravenir a la experiencia de las personas e imponerse como marco de referencia para dictar una sentencia. Así, lo dicho por los especialistas y el marco legal, resultaba más determinante que el hecho mismo o que la experiencia de sus protagonistas.

Este tipo de eventos, en conjunto, son las que me implicaron en el tema sobre lo instituido. Me parecía que había una obvia injusticia ahí, invisibilizada, oculta tras una voz de autoridad (el psiquiatra, el médico, el especialista), que justificaba su actuación a partir de un diagnóstico difuso, establecido con parámetros poco claros. Es lo que Ulloa denomina *crueldad*: un dispositivo sociocultural que enfrenta a la víctima con su victimario, sin un *tercero de apelación*.

¿Cómo puede alguien revelarse ante un diagnóstico, sobre todo si es dictado por una voz autorizada y reconocida como especializada? ¿Qué pasa si el diagnóstico acarrea la anulación y la pérdida de derechos? ¿No sería necesario ahí, forzosamente, un tercero de apelación que abogue por el bienestar de la persona diagnosticada y le salvaguarde sus derechos? ¿Qué hubiera pasado con mis compañeras y compañeros, con la persona hospitalizada por autolesiones y con las comunidades chiapanecas si se hubiera intercedido por ellas, por su derecho a hablar? ¿Habría trauma?

Esto fue lo que me movió. Me parecía de gravedad extrema lo que implicaba, en particular, la interdicción: el despojo legal de toda capacidad de la persona para ser sujeta de derecho. Por ello, en este primer ejercicio, me ocupé de cuestionar, en particular, los estándares predeterminados con los que, en la práctica psicológica, la voz autorizada y especializada, debía emitir un diagnóstico de “enfermedad mental”, y así, asegurar que la persona era incapaz de sostener su propia voluntad.

Esto me confrontó, en particular, con la disciplina en la que me formé. En el campo de la psicología, las voces “validadas” fungen un papel de suma importancia en la práctica profesional. El proceder práctico de la psicología, independientemente del área de aplicación, implica, primero, la escucha atenta, la observación aguda, la afinación de los sentidos para lograr percibir lo que sucede con una persona, un grupo, un escenario, una comunidad. Luego, se procede a valorar lo percibido a partir de contraponerlo a estándares predeterminados, que terminan indicando la distancia que hay entre ambos elementos. A esa distancia se le asigna una lectura que, se supone, resulta orientativa para la persona, grupo, escenario o la comunidad. Esa lectura es el diagnóstico. Una vez emitida la lectura, la psicóloga o el psicólogo se vuelven una voz “validada”. Pero hacer este procedimiento con rigor no es lo que valida la lectura emitida sino la existencia de estándares predeterminados con los cuales la o el profesional diagnostica, y que aparecen como naturalizadas en la práctica profesional. ¿De dónde vienen? ¿Quiénes los enunciaron y en qué condiciones? ¿Por qué la lectura sugiere que todo debe aproximarse a lo dictado por ellas o ellos y para qué? ¿Eso qué puede garantizar?

Los estándares predeterminados que utiliza la psicología suelen ser ambiguos y difusos, además de ser producidos en escenarios socioculturales europeos o norteamericanos, sin constatación con los escenarios latinoamericanos. La enorme mayoría de ellos, además, tienen un sesgo de género. Por tanto, en el proceder profesional, todo diagnóstico es cuestionable y debería estar condicionado a una lectura relativa. Sin embargo, las prácticas que se derivan de él no dejan lugar a la duda y sentencian, de forma tajante, a la persona, grupo o comunidad implicada, a un destino fijo. La denuncia que logré, entonces, a partir de esta primera investigación fue la del riesgo que acarreaba el proceder profesional de la psicología utilizada en el marco de procesos legales de interdicción para precisar que todo diagnóstico debe ser cuestionable y condicionado a una lectura relativa. Por tanto, no puede sostenerse una sentencia jurídica solo a partir de ella.

En este ejercicio, tomé como referencia a Foucault, quien insistió en la imposibilidad de desligar lo psicológico de lo social. La negación de reconocer jurídicamente la voluntad de una persona, como pasa en un proceso de interdicción, la deja a merced de intereses ajenos que, en la mayoría de las ocasiones, no aspira a su recuperación o reintegración, sino a su aislamiento. Foucault (1976, 1981, 1991, 1995) documenta el interés social por tomar control de las personas disidentes a través de la locura, condenando a esta a la expulsión de lo social, al aislamiento y al rechazo. Por ello, las repercusiones sociales de un dictamen psicológico, redimensionan la problemática y complejizan la práctica ética de la profesión. ¿A favor de quién está la psicología? ¿A qué intereses atiende a través de su práctica?

Pese a que esta preocupación se mantiene en mí desde entonces, no he logrado transmitir esta inquietud a mis estudiantes, aunque sí he modificado mi práctica profesional, pero de manera instintiva y poco formal. Quizá, por eso, desde entonces creo separar mi práctica profesional, de la docencia y de la investigación. No he logrado conjuntarlas con verdadera intención de hacerlas una. Con práctica profesional me refiero a mi labor como psicóloga educativa en las distintas instancias en donde he trabajado: el Centro de Terapia del Aprendizaje, en Morelia; el Centro Psicopedagógico de Ins-

tituto Educativo, en Zamora; el Centro de Apoyo Psicopedagógico, en Chiapas. En ellos he seguido el proceder dictado por la práctica psicológica profesional, pero adicionando la duda, la corroboración con las personas implicadas y el contexto local como elementos que relativizan las lecturas. Aun así, me he sentido sin herramientas claras ni certezas que ofrecer. No me queda claro si es que las personas que acuden por orientación esperan la contundencia del diagnóstico o es que no he logrado suplirlo con algo igual de contundente. Por ello, me he seguido formando, buscando herramientas alternativas, que procuren partir de la palabra para orientar. Me he aproximado, así, al arte terapia y a las prácticas narrativas, y aunque ambas proponen rutas más críticas, dialógicas y horizontales, no me he animado a incorporarlas por la poca credibilidad que aún cuentan.

Tampoco he incorporado a Foucault en la literatura de mis cursos. No he encontrado la ocasión. El currículo para formar psicólogas y psicólogos sigue los esquemas de lo validado. Si he construido espacios para la disidencia o el cuestionamiento, tanto en el aula, como en la investigación, pero han tenido una respuesta limitada, que me hace ver lo profundamente naturalizado que está el ejercicio del poder en la psicología a través del diagnóstico. De eso hablaré más adelante. Por lo pronto, quiero hacer notar que, cuando este ejercicio planteó cuestionar mi propia implicación y mis referentes teórico-metodológicos y técnicos, pensé en mi trabajo como investigadora, no como docente o como psicóloga educativa. Ahora me doy cuenta de que sí están unidos, pero no con suficiente claridad. Aun así, reconozco tener una resistencia personal a asumirme, por completo, como psicóloga. Siento que no lo soy, porque no ejerzo el poder del diagnóstico.

Quizá, por ello, cambié de área disciplinar para el segundo ejercicio de investigación que hice, a propósito de mis estudios en la maestría en comunicación. El instrumento analizado para esa ocasión fue el discurso amoroso. Mi implicación en el tema fue también circunstancial, aunque estuvo más ligado al ir y venir reflexivo entre mi práctica profesional cotidiana y mi experiencia personal. Esta conexión la veo hecha de forma más instintiva que intencional. Comento un poco sobre esto: por un lado, continuaba con mi interés en dismantelar lo instituido a través de la palabra, pero ya no la

emitida por el Estado o la de las voces validadas por la psicología, sino aquella que había sido apropiada e incorporada en el sentir de las personas por ellas mismas. Había percibido algo en mi práctica profesional que me inquietaba.

Para entonces, ya había fungido como psicóloga educativa en Morelia y, al momento en que estudiaba la maestría, trabajaba como psicóloga educativa en el Instituto Educativo de Zamora. En ambos lugares atendí a adolescentes y jóvenes de clase media. Una parte importante de ellas y ellos decía tener problemas para concentrarse y atender las tareas escolares. Profundizando un poco, la falta de concentración en lo escolar se debía a que su atención se enfocaba, casi por completo, en la compleja trama de sus relaciones de pareja.

Para estas y estos adolescentes y jóvenes las relaciones de pareja eran sumamente conflictivas, dramáticas y dolorosas, lo que les producía un desgaste emocional enorme. Recuperando sus historias, las relaciones de pareja en su familia habían sido igual. Un número importante de ellas y ellos, además, habían sufrido abuso sexual en sus primeros años. Parte del trabajo realizado en el espacio de consulta consistía en la toma de postura al respecto de la propia historia, una que les permitiera recuperar el control de su cuerpo, de sus sentimientos y de sus vínculos. Era un proceso difícil y tardado, dado que el contexto les insistía en que lo natural era dejarse llevar por el arrebato, incluso aquel que pudiera ser considerado como delito. Lo que veían en la televisión y la música que escuchaban, les corroboraba que esa idea era parte de la experiencia natural del amor.

Siempre me cuestioné los límites del alcance de los espacios escolares para la consultoría psicológica. ¿Era pertinente abordar estos temas en un espacio que no había sido diseñado para ello? ¿Y si era el único que tenían las personas a su alcance? En todo caso, me llamaba la atención la postura pasiva que habían introyectado y que proyectaban a todo lo que implicara una relación. Parecían estar convencidas y convencidos de que una fuerza ajena les poseía y sometía, obligándoles a sentir angustia, celos, temor o dolor y permanecer expectantes al respecto, hasta que la relación acabara por sí sola de alguna forma, la mayoría de ellas violenta. ¿De dónde habían aprendido que eso era natural y que así debía ser? La explicación

de la psicología me habría encaminado hacia las pautas familiares aprendidas o el trauma de la infancia. Sin embargo, la evidencia de la conexión entre sus ideas y los productos culturales no estaba contemplado en ninguna de estas hipótesis. Pude también haberme ido con la idea de que no había más explicación que la de la naturaleza propia del amor, en sí misma dolorosa, cruda y salvaje. Pero no, porque mi experiencia formativa personal me había orientado a una noción distinta que me hacía ver con extrañeza esas ideas que circulaban en todos los espacios.

Me recordaban a mis compañeras de la licenciatura, que hablaban constantemente sobre sus relaciones de pareja. Una parte de ellas creía que los problemas se derivaban al definir sus relaciones como de “novios” o “novias”. Partían de la idea de que ese título era sólo para quienes deseaban casarse y ellas no lo estaban considerando. Si las relaciones no se nombraban así, pensaban, no tendría por qué haber ese tipo de problemas. Así lo practicaban y se topaban con que, de cualquier forma, los problemas se hacían presentes. No era, pues, un asunto del término que se utilizara para definir la relación, sino de cómo era concebida. Por mi parte, como señalaba, no creo haber sido inmune a las ideas que circulaban sobre el amor, pero sí me sentía distante de ellas porque no concordaban con las que me eran familiares.

Reflexionando al respecto, pienso que eso se debió a los orígenes religiosos de mi familia, quienes eran simpatizantes de las ideas de la teología de la liberación, a mi propia aproximación a dichas ideas en mi adolescencia y a mi afición por el trabajo crítico de Erich Fromm (2014). En ellas, el amor es definido como una acción que una o uno decide practicar. No es que eso me haya liberado de tener problemas, pero sí sentía que tenía más injerencia en ellos que la que mis compañeras asumían o que la que mis consultantes veían. Así fue como me dio curiosidad por conocer las ideas que tenían las y los jóvenes sobre el amor y por qué asumían su experiencia desde la pasividad.

Estudí, entonces, el discurso amoroso de jóvenes de entre los 16 y 18 años de edad, de Zamora, Michoacán. Metodológicamente opté por hacerlo de forma indirecta, a través de la palabra escrita, en cartas de amor, pero también había ya practicado el diálogo

directo con las y los jóvenes en grupos de discusión. Ese diálogo, al final, lo descarté de la tesis, pero fue retomada en una publicación posterior. He comentado las razones de mi predilección por lo escrito, que fue lo que me hizo inclinarme hacia las cartas. Igual que en otros ámbitos, también, me parecía que la palabra escrita era distinta a la dicha, porque deja registro y eso le da mayor peso. Se convierte en evidencia. Por tanto, tiene mayor poder para instituir. En todo caso, con este ejercicio formalicé mi comprensión sobre la palabra y los procedimientos formales existentes para develar los códigos con los que opera su significado, adecuados para trabajar con todo tipo de texto. Porque, descubrí, desde esa mirada, que todo es un texto. Todo significa. Todo puede ser leído.

Ese era el proyecto semiótico de Roland Barthes (1980, 2001, 2003, 2005): descifrar los códigos de la cultura, porque no existe el “no discurso”. Y es que, un discurso, está conformado por todo lo que se ha dicho, en la historia de una sociedad, sobre un tema. Es como un río, cuyo torrente es alimentado por la sociedad. Al hablar, escribir o actuar, tomamos algo de ese río. No lo inventamos, sólo lo actualizamos. Su torrente es poderoso, porque tiene la fuerza de la historia, lo que vuelve difícil desviarlo o contrarrestarlo. Todos, al fin, nos dejamos llevar por él. Somos producto de ese momento histórico en particular. Bourdieu (2012) agregaría, además, que tenemos acceso limitado a ese torrente, de acuerdo al capital cultural acumulado por nuestra posición social. Entre más alta sea nuestra posición, tendremos acceso a más sentidos. Entre más baja sea nuestra posición, más limitado será lo que podemos conocer del discurso. Esto es lo que supone el estructuralismo francés y lo que encontré en mi investigación.

La idea del amor predominante en las cartas de las y los adolescentes y jóvenes participantes, era aquella que le concebía como un objeto. Enamorarse, por tanto, implicaba encontrar a ese objeto que materializaba el amor y, si se era correspondida o correspondido, era convertirse en objeto para ese alguien de quien se estaba enamorada o enamorado. Eso explicaba la pasividad (al esperar ser elegida o elegido), pero también el temor de ser engañada o engañado (al equivocarse de objeto o de dueña o dueño) y la violencia que implicaba la posesión (al anular la voluntad de la otra persona y

ver anulada la propia), la prueba (para saber si ese era o no el objeto deseado) o el desprecio (al descubrir que no lo era).

La segunda noción más frecuente, particularmente en aquellas o aquellos que estaban en una posición socioeconómica más favorable, era la del amor como una sensación. Esta noción se asemejaba a una enfermedad de origen desconocido: de manera sorpresiva se podía padecer, sin razón alguna para ello, trayendo consigo síntomas insufribles, tan molestos e insoportables, que no era extraño rendirse ante ellos. No había cura, sólo el dejarse llevar por la intensidad de los síntomas, el anhelo de la muerte o la suerte de que el mismo padecimiento lo tuviera la persona que había provocado la enfermedad, esperando que eso hiciera más llevadero el amor.

De nuevo, eso explicaba la pasividad de la persona enamorada (al enfermarse sin querer), la violencia de los síntomas padecidos de manera sorpresiva y el sufrimiento ligado a ellos, particularmente porque, desde esta visión, coincidir en el padecimiento con la persona que los causaba, era extremadamente poco probable. El amor parecía no ser una experiencia agradable, además de que se asumía que no había forma de liberarse de él. Eso concordaba por completo con lo que había visto entre mis compañeras de clase y en mi experiencia profesional. Con independencia del tipo de relación que se forjara con la persona que provocaba el padecimiento, se sufría, sobre todo porque los violentos síntomas les hacían sentir miedo, celos, deseos incontrolables, que no podían frenar con nada. Sólo les quedaba abandonarse en ellos y esperar.

Entendía, ahora, qué concepciones del amor estaban detrás de esa pasividad y por qué, desde ahí, era difícil plantearse una actitud proactiva, tanto en ellas y ellos como en sus antecesoras y antecesores. He de reconocer que sí encontré que alguien hacía mención al amor como acción. Era alguien que gozaba de una posición socioeconómica acomodada. No era la noción que predominaba en su carta, pero aparecía, como un intento por tomar las riendas de su experiencia y manifestarla como una elección personal. Era un vestigio modesto de su voluntad que, por el resto de lo escrito, propio de los otros sentidos, resultaba insuficiente. Eso me parecía devastador. ¿Cómo empoderar, entonces, a las personas sobre su sentir? ¿Cómo hacerles ver que esa experiencia no era natural, sino socialmente

construida y que había otras nociones en las que no cabía el drama y el sufrimiento? ¿Cómo devolverles su voluntad?

Había encontrado una explicación social de lo que había visto en el espacio de trabajo, que modificaba la interpretación de las hipótesis psicológicas y que convertía mi labor en una tarea mucho más complicada: revertir el torrente del río discursivo hacia nociones menos pasivas y dolorosas, que permitieran la actuación de los sujetos frente a su sentir y la generación de prácticas más saludables. Lo instituido socialmente parecía tener una fuerza mayor que aquello que era propuesto por el Estado o por la voz autorizada de la disciplina. Tenía el peso de lo histórico y el consentimiento de las personas que se lo apropiaban. Y aunque la denuncia podía seguir siendo una vía crítica para modificarlo, en realidad seguía pareciendo insuficiente. ¿Cómo convencer a alguien que eso que siente no es natural, sino producto de una convención social aprendida? ¿Cómo reorientar su experiencia hacia una noción que le resulta ajena? ¿Cómo invitarle a sentir a partir de otros significados? ¿Cómo intervenir, entonces? Pensaba, en particular, en mi espacio laboral.

No había encontrado en la psicología ninguna herramienta para la reorientación discursiva. El campo de la comunicación apuntaba a la necesidad de visibilizar significados alternos, caídos en desuso, esperando que cobraran nuevamente relevancia para las personas. Pero el problema de la visibilización comunicativa de sentidos alternos es que se requieren adeptos. O, siguiendo el sentido interdisciplinario, un movimiento social que demandara una revolución de las concepciones. ¿Pero cómo iniciarla o promoverla? ¿Sería más viable la re-educación?².

Después de los estudios de maestría dejé los espacios de atención psicopedagógica y me concentré en adquirir habilidades para la investigación. En ese momento no estaba haciendo una apuesta a mi futuro en el campo académico, sino que simplemente apro-

² Años después, como producto de una nueva ola del movimiento feminista, se cuestionó la idea del amor romántico. Hubo, pues, la oportunidad de promover un cambio discursivo. Sin embargo, con el movimiento, no se posicionó una idea distinta sobre el amor que fuera más activa. Más bien, sólo se combatió la idea del amor pasivo, proponiendo la adición de las prácticas de cuidado como condición, no desde una idea distinta, sino desde las mismas ideas del amor como objeto y el amor como sensación. La vía revolucionaria pudo llegar a más, pero así es como funcionan los cambios sociales: de a poco y lentamente.

vechaba la oportunidad que parecía abierta para mí, en forma de beca para ser pasante de investigación. Una parte de mi guardaba el interés por adquirir herramientas terapéuticas en el campo de la psicología, pero todos los posgrados en el área costaban mucho y no tenía un ingreso que me permitiera cubrirlos. Así que me decanté por la investigación. La calidez de la experiencia que me brindaba la mentoría de Sarah, la volvieron la elección correcta. Luego, la puerta hacia los estudios de doctorado se abrió.

Me pareció que hacerlos en el campo de la educación me podía permitir explorar la idea a la que había llegado, luego de los estudios sobre el discurso, al respecto de probar si la re-educación posibilitaría un cambio discursivo. El campo de la educación, al igual que lo había sido el campo de la comunicación, era vasto y tenía su propio lenguaje, pero había llegado a él de la mano de mis profesoras y profesores del área de comunicación, incluyendo a Sarah, lo que me permitía verlo con familiaridad. Fui, entonces, aceptada en el programa que tenía la misma universidad de la que egresé de la maestría, lo que me permitía, a la par, darle continuidad a la pasantía que había comenzado con Sarah.

Al poco tiempo de ingresar al doctorado, una nueva puerta se abrió. Me invitaron a regresar a la universidad en la que me formé como psicóloga, pero ahora como profesora frente a grupo. Desde entonces, soy también docente de educación superior. En esa primera oportunidad, trabajé en materias teóricas que yo no llevé cuando era estudiante, pero que me eran cercanas porque conocía su aplicación en escenarios psicoeducativos. Y aunque entonces pude conectar mi experiencia profesional previa con mi docencia, no pude hacerlo desde mis preocupaciones y certezas logradas gracias a la investigación. Sí advertía, tímidamente, en mis clases sobre los riesgos del absolutismo interpretativo, pero no cuestionaba con claridad los sesgos derivados de los orígenes y posicionamientos de los teóricos, puesto que intentaba no despegarme de lo contemplado por el currículo. Tampoco advertía sobre la violencia que podía implicar ofrecer una sola lectura de las conductas de las personas. El caso es que, a partir de ahí, noté ciertas grietas que generaban intermitencias en la conexión entre mi práctica profesional, mi práctica docente y mi práctica investigativa, aunque en ese momento no caí en cuenta de ello.

A la par de la experiencia docente y de los estudios de doctorado, en la pasantía con Sarah, me introduje al proceso de elaboración de un material educativo en coautoría con integrantes de una comunidad wixárika del norte de Jalisco. La comunicación intercultural implicada en el proceso de coautoría era el objeto de estudio de uno de los proyectos de investigación de Sarah, financiado por Conahcyt, en el que yo participaba como auxiliar. El material educativo era el pretexto o el artificio metodológico para detonar diálogos educativos planteados desde dos marcos interpretativos culturales diferentes, mostrando con ello los puntos posibles de encuentro y de desencuentro en asuntos de importancia educativa para ambas comunidades. Sobra decir que esta actividad me implicaba con guiños claros a mi experiencia personal: la conexión con los libros y la palabra escrita, por ejemplo, y con la experiencia migrante de visualizar puntos clave de forma diferente a la que resultaba hegemónica.

También, con la experiencia de la discriminación a partir de ser racializada. Por supuesto, mi experiencia, en este último punto, no podía ser comparable a lo que históricamente han padecido las comunidades indígenas en México como población racializada, pero sí tenía una idea de qué implicaba padecerlo y, por ello, me identificaba³.

Esto lo conecto con la elección de mi tema de tesis. Al momento en el que estábamos elaborando el libro de texto, la educación intercultural aparecía en el escenario educativo mexicano y se posicionaba como un giro discursivo que resolvía las prácticas racistas y discriminatorias de las políticas de atención a la población indígena que habían existido hasta entonces. Había autoras y autores mexicanas y mexicanos que lideraban grupos académicos que comenzaban a posicionarse desde ahí y auguraban nuevos tiempos para las comunidades indígenas. Eso lo plasmaban, coincidentemente, a través de sus propios materiales educativos “interculturales”. Sarah, desde el inicio, se mantuvo crítica al respecto de ello y, por eso, nombró al ejercicio que hicimos de autoría grupal como “comunicación entre-

³ Mi mamá me dijo, de niña, que ella tenía ascendencia indígena. Que esa era la razón de llevar un nombre de varón (Daniel) como apellido. Yo he estado convencida de ello, pese a que años después me aclarara que, en realidad, no tenía certeza de que así fuera. Aun así, mi apellido y mis rasgos físicos han sido racializados y he sido objeto de discriminación por ello.

cultural” y no como “educación intercultural”. En ese escenario, con múltiples propuestas de material educativo surgiendo, tratando de promover relaciones interculturales diferentes, me pregunté si esa era la oportunidad que tenía para estudiar la re-educación para el cambio discursivo. ¿Se podía educar en una nueva noción discursiva que rompiera radicalmente con las prácticas anteriores? ¿Los libros de texto servían para eso?

El tercer ejercicio de investigación trató, entonces, sobre el discurso educativo intercultural manifestado en tres libros de texto producidos por instancias diferentes: la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que representaba la voz gubernamental del viejo régimen, que prometía renovación a partir de la adopción de este modelo; otro de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), que representaba la voz gubernamental de un “nuevo” régimen, al ser creada como una nueva instancia gubernamental que prometía romper con las prácticas establecidas por los gobiernos anteriores; y otro más producido por un grupo de profesores indígenas que promovían una educación autónoma, a través de su agrupación llamada Unión de Maestros por una Nueva Educación en México (UNEM), con la que se declaraban independientes al sistema educativo público y en contraposición a él. ¿Podía alguno de los tres textos romper con el discurso establecido sobre lo indígena? ¿Lograban realmente educar en una lógica distinta?

Dada la experiencia que había tenido al participar en la autoría colectiva del libro de texto coordinado por Sarah (2007), logré comprender la importancia que tenía el propio proceso de autoría en la construcción de un texto educativo. Por ello, indagué sobre los procesos de autoría de estos tres textos y encontré diferencias sustanciales: el libro de texto de la DGEI había sido escrito por funcionarios de la Ciudad de México que no ejercían como profesores frente a grupo, ni pertenecían a alguna comunidad indígena. Ellos plantearon un texto sobre cómo debía comprenderse la interculturalidad, pensando como destinataria a la infancia indígena que vivía en las comunidades. La participación de indígenas, en este texto, se limitó a la traducción textual de los contenidos.

El libro de la CGEIB había sido escrito por una autora, en solitario, que poseía experiencia como profesora frente a grupo y que

había trabajado, particularmente, con población indígena migrante, aunque ella no era indígena. Se inspiró en su propia experiencia docente con sus estudiantes migrantes para proponer un texto que retrataba lo que, a su juicio, implicaba una educación intercultural. En él interpelaba tanto a la población indígena, como a la no indígena. La participación indígena en su texto había sido la de traducir al náhuatl el contenido.

El tercer texto, el de la CGEIB, había sido construido colectivamente entre profesores indígenas en tzeltal y ch'ol, coordinados por investigadores no indígenas. Los contenidos fueron definidos por el profesorado y traducido al castellano por ellos mismos. El grupo de investigadores intervino como editores de la versión final del texto, en la que incluyeron imágenes producidas por miembros de las comunidades indígenas que participaron en talleres organizados por ellos.

El juego de poder entre indígenas y no indígenas se hizo presente en los tres textos. A partir del proceso de autoría se puede adivinar de qué forma: en el de la DGEI, la voz emisora suponía que el grupo receptor ignoraba lo enunciado, por lo que le propone actividades de memorización para introyectar el contenido, sin cuestionar su veracidad y sin dar cabida a puntos de vista diferentes. El texto de la CGEIB, por su parte, usó la narración para proponer, con su historia, que la integración a las celebraciones patrias puede ser una forma de combatir la discriminación derivada de la racialización asociada a lo indígena. En la historia, esta discriminación se naturaliza, así como la idea de que es responsabilidad de las personas indígenas combatir la discriminación y lograr la integración.

Por último, en el texto de la UNEM, la voz emisora, identificada como indígena, supone que el grupo receptor no indígena ignora lo enunciado, por lo que le alecciona sobre la valía superior que tiene el pueblo tzeltal y ch'ol, en comparación a los no indígenas urbanos, y les exige respeto. De nuevo, se naturaliza la idea de que es responsabilidad de las personas indígenas marcar los límites de la relación con los no indígenas. Por otra parte, igual que el texto de la DGEI, no deja espacio para cuestionar la versión presentada, ni da cabida a puntos de vista diferentes. Estas lecturas encontraban reiteración en los componentes discursivos del contenido textual de cada libro y en los componentes iconográficos que los acompañaban.

En los tres textos se naturalizó la discriminación y la confrontación como parte de la dinámica de relación entre indígenas y no indígenas. Las voces emisoras representantes de ambos grupos intentaron aleccionar al otro, a partir de definirse a sí mismo. Ninguno de los textos favoreció el diálogo. Por el contrario, los contenidos fueron expuestos como verdades contundentes e irrefutables. Fueron textos expositivos, tradicionales, atravesados por el poder de la lectoescritura y su memorización, como mecanismo para la asimilación de la verdad. En conclusión, no plantearon un cambio discursivo con respecto a las políticas educativas indígenas del siglo XX, sino que las reafirmaron y actualizaron, sosteniendo el racismo y la discriminación como eje central. No hubo cambio de prácticas, ni cambio de concepción. No pude probar, entonces, que se podía re-educar a partir de una concepción discordante a la hegemónica. No, al menos, con la investigación que realicé como parte de mis estudios de doctorado.

Pero, gracias a la participación que tuve en el ejercicio de autoría grupal propuesto en el proyecto de Sarah, sí pude comprender que, para educar en una concepción distinta, era necesario partir de prácticas distintas. El proyecto de Sarah (2012, 2019, 2020) exploraba lo que ahora se conoce como una metodología horizontal. No se partió de una relación de colaboración, en donde un grupo se supereditaba a otro, sino del diálogo entre iguales. Todas las personas participantes, indígenas y no indígenas, fungían como autoras, haciendo prevalecer la autonomía de cada voz. Y en su encuentro, surgieron los textos que conformaron el libro, en el que se enseñaba sobre la comunicación entre culturas, sin maquillar sus conflictos, puntos de coincidencia y diferencia. Lograban educar desde la práctica⁴.

Según Angenot (2010), el cambio discursivo no se da a partir de imponer nuevas concepciones radicalmente divergentes. Más bien, se da de a poco, a partir de pequeños cambios estratégicos, que palpen, además, los cambios sociales y se alimenten de la fuerza de estos últimos. Igual que como pasó con el discurso amoroso, la avalancha de textos sobre lo intercultural y sus distintos mecanismos

⁴ La metodología que se está utilizando ahora en el rediseño de los libros de texto gratuitos en el país, está inspirada en los apuntes metodológicos horizontales del texto coordinado por Sarah Corona Berkin, "Entre-voces".

para construirlos, incluyendo el texto que armamos a partir de la autoría grupal, dialógica y horizontal, fueron propiciando un cambio discursivo leve, fortalecido por los movimientos sociales internacionales que cuestionaban la hegemonía de lo blanco eurocéntrico y anglosajón, a través del *black lives matter*, instalando la duda sobre las relaciones que partían de las desigualdades de poder. Esa duda posibilitó la apertura de otras voces en los escenarios públicos y dio la bienvenida a la pluralidad y a la necesaria mirada interseccional (Collins y Bilge, 2019). La contribución al cambio discursivo estuvo en la generación de nuevas prácticas que se hicieron visibles y circularon gracias al texto. También, gracias a la denuncia de los instrumentos que institucionalizaron prácticas de exclusión y opresión. Solo que el cambio no fue radical, ni fue por completo hacia las prácticas esperadas. Pero Angenot (2010) había anticipado que así sería. El torrente discursivo no se controla, sólo se puede modificar de a poco el lecho.

Este fue el recorrido que hice en mi etapa de formación. Como señalaba, en los tres momentos que lo componen, me interesó analizar instrumentos que institucionalizaban prácticas de exclusión u opresión, por medio de la palabra. Hubo una evolución en mi comprensión de esto: comencé por el estudio de la voz de autoridad, pero luego pasé a la complejidad de la voz colectiva y, luego, al concierto de voces que buscaban un cambio significativo. Al fin, son las palabras las que instituyen, por lo que es necesario comprender su contenido y su funcionamiento, pero también el contexto en el que son emitidas y el propósito por el que desean institucionalizar aquello que institucionalizan. En todo caso, la idea es ver si aquello que se institucionaliza lastima, perjudica u oprime. Las voces estudiadas lo hacían. Denunciarlas, implicó institucionalizar un pequeño cambio.

Dio la coincidencia de que, las tres denuncias hechas, encontraron eco años después y se sumaron a la institucionalización de un cambio significativo. Ligero, modesto, impredecible, pero hacia la liberación de la opresión. La denuncia instituye, pero también las nuevas prácticas. Se puede contribuir al cambio con prácticas diferentes. Prácticas que educan y hacen más profundo el lecho del cambio esperado. Eso fue lo que aprendí y quedó satisfecho mi gus-

to por la palabra, mi interés por obedecer el mandato materno de contribuir, mi intención de reivindicar a quienes estaban en condición de vulnerabilidad. Fui la voz de la *tercera de apelación*.

Deseaba, ahora, poder hacer todo esto como parte de mi oficio personal, por mi propia cuenta, sin los soportes que otorga el estar en formación. La oportunidad que se me dio de ser profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chiapas parecía ideal en este sentido. Visualicé, entonces, mi incorporación a esta institución como la hora de la práctica, de poner en marcha todo lo aprendido. Es esa la segunda etapa.

De la generación de visibilidades a la contundencia de la propia voz: la inserción al campo

En este segundo periodo, que tuvo como escenario Chiapas, coordiné seis proyectos de investigación financiados todos por fuentes externas a la institución a la que estaba inscrita (PRODEP⁵, SEP-SEB-Conahcyt⁶, Cocyttech⁷, SEP-CGEIB-Conahcyt⁸), además de fungir como psicóloga educativa que daba atención a estudiantes universitarios y ejercía como docente en licenciatura, maestría y doctorado. Fui muy productiva y propositiva, porque realmente deseaba continuar con mi línea reflexiva y probar que había aprendido bien mi oficio. Hubo en ello un error de novata, al no reconocer, antes de empezar, el escenario en donde me estaba insertando: una institución pública, con escasos recursos, que atendía a una amplísima matrícula, gracias al trabajo de una planta docente que tenía, en promedio, tres décadas de trabajo continuo y que llevaban, en realidad, mucho tiempo de estar *sitiados*, por lo que, a esas alturas, se encontraban ya despegados de su oficio, produciendo por producir, con dinámicas de “canibalismo”, que generaban mucha tensión institucional.

⁵ Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

⁶ Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

⁷ Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Chiapas.

⁸ Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Como era de esperarse, choqué con los engranajes oxidados de la institución y me vi muchas veces excluida de cosas básicas, como la adscripción sindical y los derechos derivados de ella, y de cosas clave, como la organización curricular. Pero, por otro lado, encontré muchas oportunidades de, igual, practicar mi oficio, con estímulos inigualables que la institución no solía utilizar, porque no había personas que pudieran postular por ellos. Aunque, también, un contexto sociocultural complejo, multicultural y plurilingüe, conformado históricamente por extranjeros, caciques y prácticas de sometimiento naturalizadas, racismo en su máxima expresión y discriminación por etnia, género y nivel socioeconómico. Era un contexto complicado para ejercer con ingenuidad. Y, aun así, ejercí ahí con ingenuidad.

Hubo un aprendizaje clave que no tenía entonces y que me hubiera hecho mucho bien tener: el reconocer mis propias condiciones de privilegio y ubicar, desde una mirada interseccional (Collins y Bilge, 2019), mucho más fina, desde dónde hablaban todas las voces que confluían en ese escenario. Por ejemplo, mi tez morena era leída como blanca en ese contexto. Mi altura me delataba como foránea, más cercana a los extranjeros que a los co-nacionales. Mi nivel de estudios, mi edad y mi género no eran compatibles desde su mirada, por lo que mis pares estaban, inevitablemente, en otras condiciones. Poseía, pues, marcadores que me otorgaban una posición inusual para el contexto, aunque, por mi condición de género, nunca fue de privilegio absoluto. Todos los espacios se estructuraban desde el patriarcado, por lo que la participación de las mujeres era limitada. No reconocí esas estructuras de inmediato y obvié, por ello, todas las estrategias que las mujeres de ahí habían desarrollado para hacerse escuchar desde las reglas establecidas, mismas que iban desde la encarnación de las prácticas machistas hasta el activismo feminista radical. No fue una experiencia fácil de afrontar, pero sí de muchos aprendizajes.

Mi experiencia docente en este lapso se decantó hacia la investigación. Comenzó abordando aspectos teóricos de la comunicación, pero luego aterrizó de lleno en aspectos metodológicos para la investigación en humanidades y ciencias sociales, particularmente a nivel posgrado. Me fue muy sencillo transitar hacia la

docencia en esta área, por ser una parte importante de mi oficio, que disfruté aprendiendo y que, por tanto, disfruté compartiendo. Considero que, gracias a estos años de docencia, llegué a hacerme especialista en perspectivas metodológicas de carácter cualitativo y a incorporar un número importante de textos y autores clave a mis referencias personales.

Me gustó, en particular, tener la posibilidad de enseñar una aproximación al análisis del discurso. Me entusiasmó la planeación de la materia, aunque en la ejecución noté muchas áreas de oportunidad. Me hubiese gustado persistir en ello y lograr descifrar aún más el estudio del discurso. Mi ambición era hacerlo accesible, para que otras y otros notaran lo que yo había visto: el código cultural que configuraba las realidades en las que nos movíamos; la gran tarea del descifrado de los textos que nos atravesaban; la necesidad de la denuncia de la opresión del sentido compartido; la urgencia de mecanismos claros hacia el cambio discursivo. Mi cambio de adscripción impidió continuar con ese proyecto, pero fue un gusto contar con esa oportunidad.

Debo aclarar que mi docencia en este periodo fue sólo posible gracias a mi perfil interdisciplinario. Otros colegas que ingresaron a la universidad con la misma función que yo, no tuvieron esa oportunidad, dado que tenían una formación mono-disciplinaria, toda en el campo de la psicología, formación que no se impartía en ninguno de los campus de la institución. Me abrieron las puertas a la docencia por mis estudios en los amplios y multidisciplinarios campos de la comunicación y de la educación. Por ello, en este periodo, tuve que desconectar mi trabajo docente de mi formación profesional base y la ligué, más bien, a las experiencias formativas y de investigación que tuve en posgrado. Esto, también, gracias a que los posgrados en los que participé como docente eran, todos, en campos de estudio igualmente amplios que favorecían el diálogo interdisciplinar. No eran programas disciplinarios, sino campos; desestructurados, ambiguos y complejos. Eso posibilitó mi entrada. No fue así en la docencia que tuve a nivel pregrado, en donde los campos disciplinarios con los que conviví, ahí sí definidos, aparentaban ser puros, sin dejar lugar para la convivencia con otros puntos de vista disciplinar. Por eso, aclaro que la docencia que disfruté mucho y de

la que aprendí en este periodo fue la que impartí a nivel posgrado. La docencia que tuve en pregrado me planteó otros retos.

La docencia de pregrado fue para el desarrollo de habilidades básicas del estudiantado, reto que tenía complicaciones derivadas del contexto que el currículo no contemplaba. El currículo asumía que el estudiantado era quien poseía pocas habilidades comunicativas, sin tener en cuenta el contexto multicultural y plurilingüe, en el que había tensiones derivadas del racismo y la discriminación. No era, pues, que el estudiantado no supiera cómo expresarse, sino que habían padecido, en todos sus años de formación, racismo y discriminación lingüística, por lo que su forma de estructurar ideas y de plasmarlas en público, solía ser anulada o minimizada. La materia que impartía en pregrado se proponía revertir, en cuatro meses, esos aprendizajes, con el agravante de que, a la par, seguían padeciendo racismo y discriminación lingüística en el resto de las materias. Era una tarea frustrante, pero no por el estudiantado, sino porque, estructuralmente, todas las fuerzas abonaban a la permanencia de las prácticas racistas y discriminatorias.

Lo curioso era que las disciplinas, en donde se insertaban esas materias genéricas, no se habían propuesto analizar la excepcionalidad de la condición que ofrecía el contexto. Por el contrario, como extensión del imperialismo epistémico (Santos, 2015) que las ha dominado a todas, remarcaban y defendían el purismo disciplinario como una forma de delimitar sus campos y excluir, así, lo no blanco, lo no puro y lo no propio. Bajo esa lógica, no solo el estudiantado de origen indígena quedaba fuera, sino también los puntos de vista interdisciplinarios y a los que nos habíamos formado en los linderos. Hasta entonces, no había convivido con la rigidez de los límites parcelarios del conocimiento, ni los celos por la propiedad de los objetos de estudio, ni las luchas de poder que reclamaban la propiedad de los puntos de vista. No me parecía lógico delimitar los campos, ni pelear por la posesión de un punto de vista en particular, sobre todo ante los fenómenos y los contextos humanos que, por naturaleza, son tan complejos que requieren, por fuerza, múltiples miradas. Y, aun así, ahí estaba, enseñando desde la periferia de un campo disciplinario, a un grupo de estudiantes que se encontraban también en la periferia, con la certeza

de que, por nuestra condición, ninguno de nosotros seríamos alguna vez incluidos en ellos. Me parecía desmoralizante y sin sentido.

En el ámbito profesional, en el que me desempeñé como psicóloga educativa en un Centro de Apoyo Psicopedagógico, el reto era igualmente complejo. Fue aquí donde aprendí a relativizar las lecturas generadas por los procesos de evaluación psicológica a partir del contexto local y de sus campos de sentido, además de confiar más en mis habilidades como investigadora cualitativa para generar datos que en los instrumentos tradicionales de diagnóstico, ninguno culturalmente pertinente ni sensible a las dinámicas de racismo y discriminación. Y aunque eso me permitió comprender mucho mejor las historias que llegaron a mí a través de ese espacio de consulta, no alcancé a generar intervenciones que fueran culturalmente pertinentes y que sintiera que hicieran diferencia.

Esto último fue lo que más me pesó. De hecho, creo que nunca logré superar el estupor que me provocó el enorme dolor de las múltiples violencias padecidas por quienes usaban este espacio de consulta. Escuché realmente de todo, incluyendo asuntos que requirieron intervención judicial y que develaban prácticas de muchísima *crueldad*, muchas de ellas naturalizadas y sumamente cotidianas. Unas, incluso, que implicaban asuntos de vida o muerte. Y tenía la certeza de que no había espacios alternos para que los consultantes buscaran apoyo. Los espacios de apoyo psicológico existentes en la pequeña ciudad donde se ubicaba la sede universitaria eran contadísimos y económicamente inaccesibles para la población. Los espacios públicos, derivados de la seguridad social, estaban más que sobre demandados. Era, pues, el único espacio accesible. Y aunque podía ofrecer comprensión y acompañamiento, no ubicaba herramientas adicionales que pudiera acercarles para hacer más.

En poco tiempo, la realidad develada en el espacio de consulta me sobrepasó. Y, aunque hablé sobre la necesidad de delimitar funciones, de buscar apoyos adicionales, de buscar aliados institucionales que pudieran atender a la población con mayores y mejores recursos, el engranaje institucional no permitió más. Seguí, pues, haciendo lo que podía, a sabiendas que no era suficiente, en un contexto institucional que resultaba insensible ante lo ahí develado. Sentirme sobrepasada por esa realidad fue una de las razones

que me empujó a buscar otro espacio laboral. Me enfrentó ante la terrible posibilidad de *sitiarme* y adormecerme en las tareas hechas por hacer. No lo acepté. Pero, en mi renuncia, dejé un espacio que realmente (insisto, realmente) requería atención. Eso aún me pesa.

Profesionalmente, aún creo que el deber de la psicología es brindar, al menos, consuelo y compañía ante vivencias complejas de *crueledad* estructural. Aún no descubro cómo se puede hacer más. Sospecho que su función tiene que ver, también, con infundir peso y valor a la voz de las personas, para que puedan enunciar, por sí mismas, sus historias y el sentido que les quieran dar. Pero aún no veo cómo hacerlo sin que alentarlos, desde la indolencia del privilegio de la psicología, implique exponer a las personas a posiciones de vulnerabilidad. No he vuelto a la práctica profesional desde entonces. Sentí alivio dejarla, pero también culpa, más si pienso que todo esto que aprendí no lo he procesado en mi docencia en la formación de nuevas generaciones de profesionistas de la psicología. Siento en ello un gran pendiente.

Tímidamente, lo vivido como profesional se hizo presente en la investigación que realicé en este periodo. Al inicio no, porque venía con la agenda pendiente que tenía de las investigaciones previas. Pero luego sí, cuando me intrigó el punto de vista particular de quienes conformaban el escenario educativo chiapaneco, el mismo que había reconocido a través de mi práctica docente y de mi práctica profesional como psicóloga educativa. Primero, probé con la agenda de investigación que traía de mi formación. Por una parte, deseaba conocer la efectividad y reproductibilidad de la metodología horizontal para la autoría grupal dialógica en el diseño de materiales educativos interculturales. Por otra, deseaba conocer la lectura que hacían las y los profesores de educación básica de los materiales educativos que había analizado en mi investigación de doctorado y la manera en que terminaban usando el material en la cotidianidad de su aula. El reto que asumía con ambos proyectos era el trabajar con personas y no ya con textos. Personas que, además, provenían de un contexto complejo que apenas conocía. Esas fueron las ideas que germinaron en los dos primeros proyectos financiados.

En el primero, quise recrear la autoría grupal dialógica a partir de la conformación de un grupo de autores con docentes y estu-

diantes de distintas áreas y adscripciones lingüísticas y culturales de la institución en la que trabajaba. Aspiraba a que generáramos un material educativo para la tutoría intercultural universitaria. Sin embargo, me topé con las fuertes dinámicas generadas por la distribución desigual de poder entre no indígenas e indígenas y entre docentes y estudiantes. No fue posible instaurar la horizontalidad, pese a los artificios de la metodología “entre voces”: mismas funciones, mismas condiciones, mismas tareas. Siguió imponiéndose la voz docente no indígena sobre la voz estudiante indígena.

Habría sido necesario trabajar mucho más en las condiciones del diálogo. Incluso, poner a discusión las mismas diferencias de poder que atravesaban al grupo. Pero eran temas delicados y complejos, para los que entonces no había antecedentes en el contexto y el tiempo parecía apremiar la entrega de productos. Por ello, ese proyecto terminó ejecutándose con otro grupo de autoría derivado del mismo proyecto de “entre voces”, en la sierra norte de Jalisco, con el estudiantado wixárika que viajaba a Guadalajara para intercambiar puntos de vista con estudiantes no indígenas ciudadanos. Pero el ensayo y error, en todo caso, sí arrojó luces sobre el potencial de la metodología y los retos que acarrearía su reproductibilidad.

En el otro caso, el proyecto me llevó a reconocer la compleja dinámica de trabajo docente de educación básica del sistema público. En el mismo espacio geográfico, convivían, en realidad, varios subsistemas: el federal general, el federal indígena, el estatal general y el estatal indígena. Cada uno tenía sus particularidades, pero solían compartir las mismas dificultades: el cambio de adscripción del personal docente a las escuelas era constante, por lo que solían trabajar por periodos cortos de trabajo en una misma institución. Esto derivado del escalafón docente, sistema que otorga el derecho al profesorado con más años de servicio a elegir su institución de adscripción. Por cada año trabajado, el profesorado lograba adquirir mayor posibilidad de elegir su institución de adscripción. Si alguien elegía como adscripción una institución en particular, quienes estaban en ella y tenían pocos años de servicio debían ceder su puesto. Así, la mayoría de las escuelas cambiaba de personal año con año.

Cada escuela, por otra parte, acarrearía realidades distintas. No sólo en cuanto a cantidad de recursos disponibles, sino, para em-

pezar, en la composición lingüística y cultural de los grupos. Debe considerarse que, en Chiapas, conviven hablantes de doce lenguas indígenas con variantes en cada región. El profesorado dominaba alguna de esas lenguas, además del castellano, pero, por los constantes cambios de adscripción, difícilmente coincidía con la lengua que hablaba su estudiantado. Es decir, solían trabajar con niñas y niños que hablaban otra lengua y que, en algunas ocasiones, incluso, no hablaban castellano, sino sólo su lengua materna. A esas variaciones se enfrentaban en cada ciclo escolar. Eso, también, acarreaba distintas relaciones con el grupo de madres y padres de familia.

Algunas comunidades les exigían que les enseñaran a sus hijas e hijos a hablar sólo en castellano. Otras les exigían lo contrario. Incluso algunas sólo deseaban aprender inglés, dado que el currículo nacional reconocía, entonces, sólo al inglés como segunda lengua posible. Por los cambios frecuentes y las diversas posturas con respecto a los acervos lingüísticos y culturales, el profesorado solía verse implicado en continuos conflictos, particularmente con las autoridades comunitarias y con el resto del personal de la institución educativa. Si se le sumaba a eso la exigencia del sistema de cubrir el currículo nacional, llenando las planeaciones e informes correspondientes en cada ciclo, había muy poco tiempo que el profesorado se podía tomar para revisar con calma el material educativo y elegir aquel que le permitiera abordar lo intercultural de forma crítica. De hecho, precisamente por la complejidad de la dinámica escolar, los materiales educativos no llegaban a las escuelas o no duraban mucho tiempo en ellas.

La mayoría del profesorado no trabajaba a partir de los libros, sino con los recursos que ellas y ellos se podían agenciar por su cuenta. Y, para entonces, lo intercultural, que apenas se estaba instaurando como discurso oficial, no les quedaba claro. Si esas eran las condiciones, difícilmente podían tener una opinión sobre los materiales. Lo que sabían era que necesitaban los materiales y mayor capacitación para su uso. En todo caso, esa realidad docente no la tenía en cuenta ni la DGEI, ni la CGEIB, ni las instancias autónomas.

El tercer proyecto abordó las metodologías horizontales y el estudio de las trayectorias escolares. Me empezó a intrigar cómo llegaban a educación superior el estudiantado indígena, considerando

las vicisitudes que suponía la educación básica. El proyecto se dividió en dos líneas de trabajo: una que buscaba definir, desde experiencias de investigación concretas, qué implicaba teórica y metodológicamente posicionarse desde la horizontalidad con las y los sujetos de investigación, y otra que buscaba analizar las trayectorias escolares de estudiantes indígenas que lograban sobresalir en su desempeño académico, acorde al punto de vista de las y los docentes que les acompañaban. La primera línea arrojó como resultado las bases iniciales de lo que ahora Conahcyt define como Metodologías Horizontales. La segunda línea me introdujo al ámbito de las trayectorias y a notar cierto tipo de reiteraciones en ellas, cuando se trataba, particularmente, del estudiantado indígena: ellas y ellos vivían como constante la discriminación en el espacio escolar y el sobre esfuerzo como requisito básico para la persistencia en la trayectoria.

Por otro lado, requerían el apoyo de un agente externo (casi siempre un profesor o profesora) que les orientara sobre dónde y cómo continuar sus estudios. Estos agentes externos lograban contactarlos con organizaciones no gubernamentales que les otorgaban becas y apoyos académicos especiales que les permitían llegar a la educación superior, pero a cambio de la coacción política, religiosa o institucional. Sus elecciones de carrera nunca eran libres, además de que, a ese nivel, la discriminación persistía.

En el cuarto proyecto me interesó concentrarme en la experiencia de estudiantes mujeres indígenas que llegaban a la educación superior. Todas las estudiantes que traté en el espacio de atención psicopedagógica y como docente, eran la primera generación de mujeres de su familia que llegaba a la educación superior. Sus trayectorias tenían particularidades que no eran compartidas por sus compañeros varones. Por ejemplo, eran particularmente celebradas y animadas al estudio en sus primeros años, pero entrando a la adolescencia, su propia familia, su comunidad y sus compañeros de clase se oponían fuertemente a su presencia en el aula. Más allá de la discriminación naturalizada por su adscripción étnica, convivían, también con naturalidad, con violencias de género de todo tipo, que buscaban desestimular sus deseos de aprender (negarles recursos económicos para gastos escolares, acoso y abuso sexual, violencia física y psicológica, manifiesta en insultos y golpes, el continuo cues-

tionamiento de su capacidad intelectual, cuestionamiento sobre su condición de mujer y su rol en la familia, y la amenaza constante de que, de fracasar, corroborarían la expectativa social de que fue un desperdicio de tiempo y recursos su paso por la escuela).

Con esto requerían, por supuesto, de un apoyo externo que las animara a persistir. Y aunque algunas profesoras o algunos profesores les ayudaban a contactar con las mismas organizaciones de apoyo que financiaban a sus compañeros varones, eran particularmente sus mamás quienes las impulsaban más. Sus mamás se las ingeniaban para generar y reservar recursos económicos que les permitieran a sus hijas sostenerse en sus estudios, pese a padecer violencia de sus parejas y verse sobre exigidas por los gastos de casa. Igual, lograban generar modestas cantidades que se las compartían a sus hijas a escondidas, con el deseo de que fueran suficientes. Así, las estudiantes llegaban a la educación superior. Sin embargo, en este espacio persistían y se intensificaban las violencias, con la carga adicional de que, para entonces, ya se sentían culpables por los gastos generados, su desempeño y sus elecciones. Parecía que su deserción era esperada, naturalizada y deseada.

Desde la vivencia de estas estudiantes, la *crueledad* estaba instalada como dispositivo propio de las instituciones escolares. Dado que algunas de ellas eran mis estudiantes, me vi, de pronto, implicada en sus historias. Capté que la molestia que me generaba la docencia en pregrado y el verme sobrepasada en mi práctica profesional por la compleja realidad que demandaba mucho más que el apoyo psicopedagógico que la instancia ofrecía, me hacía partícipe involuntaria (pero no responsable) de la persistencia en la operatividad de esos dispositivos de *crueledad* en esa institución. Eso me abrumó.

Ahora, en retrospectiva, puedo valorar parte de mi actuación que subestimé entonces, en particular, mi capacidad para ofrecer un “buen trato” como espacio de excepción en un lugar de violencias. No lo consideré valioso ni suficiente, entonces. Pero, gracias a la mirada que ofrece Ulloa sobre la necesaria intervención en instituciones *sitiadas*, noto que es un rasgo de *ternura* indispensable para combatir la *crueledad*. Sobre todo, para un estudiantado acostumbrado a la adversidad. Ahora se me hace vital persistir en el “buen trato” como parte fundamental del *proyecto del campo* que deseo. Mi prác-

tica como profesional, docente e investigativa debe buscar, intencionalmente y de manera cuidadosa, garantizar el “buen trato” como práctica de la *ternura*.

Los últimos dos proyectos de investigación financiados no fueron ejecutados. La conjugación del estupor por la compleja realidad que me sobrepasaba, el saberme parte de un sistema que poseía mecanismos de *crueldad* y la violencia institucional que yo misma padecía por el *sitiamiento* en el que se encontraba la institución, me hicieron considerar la posibilidad de buscar otro espacio laboral. Y eso hice. Salir de este espacio laboral me dejó mermada y me ha costado trabajo procesar la experiencia, sobre todo el lidiar con la culpa por dejar un espacio de tanta necesidad. Pero creo que es hasta ahora que me ha sido posible apreciar lo logrado y lo hecho. Logré hacer evolucionar mi línea de investigación y mi práctica profesional. Subestimé mi aporte en esto último. Ahora noto su valor y me hubiese gustado empeñarme más en perfeccionarlo. Aprecio la posibilidad de la especialización docente en el ámbito de la investigación y agradezco la oportunidad de permitirme explorar la enseñanza sobre el análisis del discurso. Es un buen saldo, después de todo. Y ha sido gracias a este ejercicio que lo he podido notar.

Descubro ahora que aprendí muchísimo en este periodo de experiencias laborales. Mi interés por la palabra evolucionó: de la palabra escrita a la palabra enunciada por las personas, en el escenario que los condiciona. También, mi compromiso con respecto a la población en condiciones de vulnerabilidad: la comprensión de la realidad desde su mirada, profundizando en los distintos mecanismos que les condicionan; la necesidad de no sólo un acompañamiento empático, sino interseccional y crítico; lo valioso y necesario de la *ternura* y su sistematización en todas las manifestaciones del quehacer profesional. Creo que mi ingenuidad para afrontar estos complejos contextos fue necesaria en un inicio, para adentrarme a ellos sin miedo, pero ahora que soy consciente de ellos y de la *crueldad* que pueden acarrear, tiene que transformarse en una conciencia clara de mi posición y privilegio y la de las otras y los otros. La necesidad de una lectura interseccional (Collins y Bilge, 2019) sobre la realidad ha sido un aprendizaje fundamental.

Hasta ahora tomo conciencia de lo mucho que he aprendido sobre la experiencia del racismo institucional, de la discriminación sistemática, de los mecanismos formalizados de exclusión, de los dispositivos de *crueldad* que abundan en el sistema escolar y, particularmente, en la educación superior y en las propuestas interculturales. Ahora me doy cuenta de que puede hacerse incidencia desde la *ternura* y que el *buen trato* puede ser suficientemente revolucionario.

La constricción propia de lo escolar y lo disciplinario: los retos de la incidencia

Es, apenas, que logro procesar lo vivido y sólo gracias a la posibilidad de este ejercicio, pese a los años que han pasado y a que he continuado con mi trayectoria laboral en otro espacio institucional. El tiempo en esta nueva institución conforma el tercer momento de mi trayectoria personal. En este lapso, han sido dos los proyectos de investigación con financiamiento externo los que he ejecutado, además de practicar la docencia a nivel licenciatura, maestría y doctorado. La práctica profesional psicoeducativa la he dejado de lado. Si se comparara mi actividad con la realizada en el periodo anterior, podría suponerse que no ha sido igual.

Sin embargo, debo apelar a que se tiene que considerar el cambio de circunstancias en la lectura de mi productividad, al menos, en tres aspectos importantes. La primera es que, al insertarme en esta nueva institución, coincidió también que cambió nuestra condición familiar: Julio y yo nos hicimos padres adoptivos de dos niñas chiapanecas. La maternidad puede resultar, por sí sola, una actividad altamente demandante. Incluso, se han hecho denuncias fundamentadas de cómo la maternidad y la academia parecieran incompatibles. Pero tengo la impresión (y lo dice también la poca literatura que existe al respecto) de que serlo por adopción acarrea retos particulares. Además, serlo de dos criaturas que han vivido mucho y han enfrentado experiencias tan fuertes, a tan corta edad, y que les ha dejado secuelas, resulta aún más retador. Esto, al menos, ha absorbido parte importante de nuestras energías y nos ha permitido adentrarnos a los servicios psicológicos profesionales que se ofrecen en la ciudad. De esto hablaré más adelante. Por lo

pronto, asiento que esto ha sido un factor importante que determina las características de mi actividad.

La segunda circunstancia determinante ha sido la muerte de mi papá y la reconfiguración familiar que eso implicó. Las pérdidas son experiencias complejas y transformadoras por sí solas. Asumir la responsabilidad del cuidado de una persona derivado de esta situación lo es más. En este caso, la muerte de mi papá dejó a mi mamá en condiciones extremas de vulnerabilidad, sobre todo por su desgaste físico y emocional por haber sido cuidadora primaria de la enfermedad crónica de mi papá. Desde entonces, ella, octogenaria, con su propia salud mermada y desgastada, vive con nosotros y he asumido su cuidado. Eso acarreó cambios en la organización familiar y de los espacios en casa. Por supuesto, además, he lidiado con mi propio duelo, porque he perdido mucho con la muerte de mi papá. Por ello, también tendría mucho que decir sobre las reacciones sociales al respecto de las pérdidas, en particular las reacciones provenientes de profesionistas del campo de la psicología. Lo cierto es que experimenté cambios en mi vida familiar y en mi vida personal que me ubicaron en otras condiciones para afrontar mi producción profesional.

El tercer cambio de circunstancias que determinó mi actividad fue el no encontrar la forma de procesar lo vivido en el lapso anterior y padecer algo similar al estrés postraumático. Esto es lo que concluyo luego de años de verdadera dificultad para identificar las experiencias significativas de mi paso por Chiapas. Algo que no me ayudó en su momento fue lo que Ulloa identifica como otro dispositivo de *crueldad* de las instituciones *sitiadas*: el *secretismo*, el no poder hablar de lo que ocurre, pese a que todos lo sepan y todos lo vean. Eso de sentirse rebasada por afrontar una realidad sociocultural compleja, violenta, convulsionante y hacerlo con herramientas insuficientes y rígidas, que sólo contribuyen a reforzar la violencia, es algo que no sólo yo veía y padecía. A otros colegas les pasaba igual. Sin embargo, había un acuerdo implícito de no hablar de ello, por temor, quizá, a que eso tuviera repercusiones para alguien o para la propia institución. Por eso, no había un *tercero de apelación*, o una instancia a la cual acudir y pedir ayuda antes de tener que dejar la institución.

Lo curioso fue que, al transitar a otro espacio en una institución distinta, tampoco pude hablar de ello, como si el *secretismo* se extendiera, por obligación, a todas las instituciones hermanas, ahora visto como parte del profesionalismo que debía mostrar para transitar con éxito a un nuevo espacio en el que debía evitar exhibir mi experiencia previa, por ser algo de índole personal. Parecía una cuestión de pudor, como si hubiera el riesgo de que, al hablar, me convirtiera en un espectáculo de señalamientos e impropiedades o me pudiera desmoronar por llanto. Pero no, no era ese el caso. Creo que hubiera sido sano y útil compartirlo desde el inicio y caer en cuenta que eran procesos posibles en instituciones insertadas en contextos socialmente demandantes. Y me hubiera servido para identificar, desde entonces, los aprendizajes clave que obtuve en mi experiencia anterior y convertirlos en herramientas que hubiera podido aplicar con intención en mi nuevo espacio. Pero no fue así. Me da gusto lograrlo ahora, aunque sea tiempo después, y descubrir que, efectivamente, no había nada vergonzoso que debía evitar exhibir, pero sí certezas que descubrir y compromisos que asumir en mi *proyecto personal*. Y todo, gracias a este ejercicio de *desinstitucionalización*, que me ha parecido básico para reaprender a partir del camino recorrido. Regresando al punto, fue esta tardanza en procesar lo vivido lo que también contribuyó a definir mi actividad en este último periodo.

Aun así, condicionado por el conjunto de estas circunstancias, creo que mi producción siguió evolucionando. Al menos lo noto en los cambios que ha tenido mi relación con la psicología. Había comentado que sentía incomodidad con este campo desde la licenciatura, por notar que parte importante de sus prácticas avalaban actos de discriminación sistemática. Eso hacía sentirme poco apta para profundizar en su estudio o en su difusión. Y aunque sí participé en su ejercicio profesional y me descubrí buena en ello, con el tiempo y por la incomodidad sentida, fui haciendo modificaciones sustanciales en mi práctica que me permitieron distanciarme de la versión “tradicional” e inclinarme a la psicología latinoamericana, que favorecía las prácticas libertarias y un abordaje crítico de la realidad. Esa inclinación no fue consciente ni formal, sino indirecta, a partir de lo aprendido en abordajes de investigación participativa y,

luego, horizontal. En todo caso, de lo que sí me hice consciente fue de que las prácticas psicológicas “tradicionales” eran, en su mayoría, opresoras, racistas y discriminatorias.

Ahora que he vuelto a ser docente en el campo de la psicología, siento cierta urgencia por visibilizar mi posicionamiento. He vuelto a caer en cuenta que aprendí muy bien el oficio de la psicología “tradicional” y que puedo lograr transmitir con eficacia sus aprendizajes clave. Pero mi incomodidad continúa y no he logrado transmitir al estudiantado la necesidad de cuestionarla, replantearla y generar nuevas rutas de actuación. Tengo el gran pendiente de sistematizar mi propia experiencia del distanciamiento logrado y formalizar una aproximación crítica hacia la práctica psicológica en contextos socioculturales demandantes. Al menos, lograr generar la duda sobre las prácticas “tradicionales” y alentar esa visión crítica de la disciplina. Eso es parte de lo que me queda pendiente para mi *proyecto personal*.

Pero he de confesar que parte de esa urgencia por visibilizar mi posicionamiento se ha derivado de padecer las prácticas profesionales de la psicología “tradicional”, opresoras, racistas y discriminatorias, como consultante de ella. En este lapso, en el que hemos buscado apoyo profesional para ejercer nuestra maternidad y paternidad, en las condiciones de excepcionalidad que presentamos como familia, nos hemos topado con una rigidez procedimental incapaz de ajustarse a las condiciones particulares de nuestra historia familiar. La blanquitud de los referentes teóricos “tradicionales” con los que nos han atendido, resulta ineficaz para concebir la adopción en contextos complejos de diversidad cultural. También, resulta poco apta para visualizar las violencias estructurales que someten a las infancias, más allá de las dinámicas familiares, o concebir la discriminación como un tipo de vivencia que merece atención y acompañamiento. Y, sobre todo, resulta ineficaz para permitirles revisar críticamente su propia actuación profesional, y con ello evitar hacer de ella un ejercicio de poder a través del cual se busque someter a las y los consultantes a una única narrativa, sin lograr acompañarles en su vivencia con respeto y *ternura*.

Ha sido esta experiencia como usuaria la que me ha hecho tener la necesidad de visibilizar mi postura sobre la psicología

“tradicional” y me ha comprometido a cambiar mi docencia por una que sea crítica y que aliente a la transformación de las prácticas profesionales. No deseo seguir siendo cómplice de este tipo de prácticas, ni alentarlas, pese a que sean vistas como la actuación profesional esperada o la que pertenece a la práctica hegemónica. Ojalá pueda contribuir a que sea posible esperar algo mejor de la psicología profesional.

Volviendo a la experiencia que hemos tenido como usuarios de los servicios profesionales de la psicología, podemos decir que nos hemos hecho expertos en la comprensión de una experiencia de maternidad y paternidad compleja como la que vivimos, mucho más especializada que lo que la mirada profesional del campo de la psicología nos ha brindado. Con ello me pregunto: ¿de qué otros saberes se ha privado el campo al cerrarse en sus esquemas explicativos tradicionales? ¿No será que la gente se ha vuelto igualmente experta en sus complejas situaciones particulares ante un conjunto de profesionistas incapaces de acompañarles? El segundo proyecto ejecutado en este lapso me ha dado a pensar que sí, que al menos también les pasa a todos los padres y madres de hijos e hijas con discapacidad o con neurodiversidad y a las propias personas con discapacidad o neurodiversidad. Esta es una línea que desearía retomar en mi *proyecto personal*.

Por otro lado, la experiencia de estar de luto por la pérdida de mi papá, también me dio una mirada diferente sobre el ejercicio profesional de la psicología. Y es que, ante la pérdida, parecía haber una urgencia general de “superarla”, de no hablar de ella y de actuar, lo más rápido posible como si no hubiese nunca pasado. Me sorprendió, por una parte, la existencia de toda una industria profesional, por demás lucrativa y en crecimiento, derivada de la psicología como disciplina, que alentaba esto, la rápida transición hacia la “normalidad” ante experiencias de pérdida similares. Y, por otra parte, me sorprendió la insensibilidad que esta práctica naturalizaba. Toda mención ocasional que hacía sobre mi pérdida era escuchada en mi entorno con incomodidad, por lo que invariablemente alguien me alentaba a asistir, a la brevedad, a terapia ante el inminente peligro de “patologizar” mi duelo.

Me hizo pensar que esa insensibilidad naturalizada fomentaba la pérdida de la empatía y alentaba la poca disposición social para acompañar a otras y otros en sus historias personales, al menos de manera desinteresada, todo a favor de un negocio rentable de la profesión. ¿Cómo podían las personas, entonces, procesar este tipo de experiencias dolorosas, tan comunes y cercanas, si el único espacio para hablar de ellas resulta ahora que es en el consultorio psicológico, bajo el inminente peligro de “patologizar” los duelos? ¿No es eso una privatización de la experiencia de la “pérdida”? ¿No es la “pérdida” una experiencia tan humana y común que debe abordarse con mayor naturalidad, sin comercializarla? ¿Cuándo se perdió la empatía humana básica? ¿Cuándo la psicología convirtió la empatía en un producto privado sujeto a venta? ¿Cuándo toda atención humana se volvió comercial? No. No deseo contribuir a esto y me resulta urgente alentar a cuestionar estas prácticas.

Me urge sistematizar mi experiencia y elaborar formalmente mi crítica a la disciplina. Sobre todo, me urge hacer visible mi postura en mi docencia y fomentar el punto de vista crítico que incite la innovación de las prácticas, rompiendo este ciclo de reproducción. Esa sería mi primordial tarea derivada de este ejercicio. No es que quiera enseñar a estar en desacuerdo con las prácticas profesionales “tradicionales” o convertirme sólo en la voz que las denuncia como opresoras, racistas y discriminatorias, sino que me interesa, sobre todo, abrir la puerta a su análisis y a la generación de nuevas prácticas más inclusivas y más humanas. Esto, acerca de la evolución que he visto en mi producción al respecto de mi relación con la disciplina, particularmente en mi docencia.

En mi investigación también ha habido una evolución. El primer ejercicio de investigación realizado en este lapso fue una renovación de mi primer ejercicio de investigación en el lapso anterior, sólo que, con una población local, a propósito de las experiencias escolares que, por lo compartido por el estudiantado participante, era igual de violento y excluyente que el vivido por el estudiantado chiapaneco. No hubo el tiempo suficiente para generar las condiciones adecuadas para una autoría grupal horizontal, pero sí para la recuperación de experiencias suficientes para ser

devueltas en un material educativo innovador. De esta experiencia me gustó, en particular, la sinergia de trabajo que logré con estudiantes de pregrado que contribuyeron, con eficacia y fineza, en la experiencia de investigación dialógica y participativa.

El segundo ejercicio de investigación procuró formalizar mi crítica hacia la disciplina, entablando un diálogo con las y los profesionistas insertados en el ámbito académico a través de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, esperando que ellas y ellos pudieran dar cuenta de lo limitado que les resultaba el proceso de evaluación psicológica para la atención del alumnado en educación básica. Y sí lo comentaron. En los foros de experiencias de las y los profesionistas, dieron cuenta de la misma frustración de los procedimientos y lo limitados que resultaban los datos arrojados para incidir luego en ellos, pero le atribuyeron la rigidez a la burocracia ligada al sistema educativo público y no a la disciplina.

Si bien el sistema educativo público ha engrosado la burocracia a un grado contraproducente, tal como señala Ulloa que pasa en instituciones *sitiadas*, la rigidez disciplinaria tampoco favorece, de por sí, la adaptación de los procedimientos a las condiciones existentes. Por su parte, las madres de familia contaban cómo se habían tenido que hacer expertas en la condición de sus hijas e hijos ante la limitada orientación profesional. Las y los colegas especialistas reconocían lo limitado de sus alcances, pero, de nuevo, lo atribuían al sistema y no a los procedimientos ni a los fundamentos. Llegaron a sospechar de ello, pero lo descartaron ante el triste argumento de que era necesario continuar con la misma práctica porque: “ni modo que cambiemos radicalmente después de toda una vida de ejercer de esta manera”.

En otro ejercicio de investigación ligado a este segundo proyecto, se trabajó con experiencias de estudiantes atendidos por estas Unidades de Servicio de Apoyo. El estudiantado recordó poco del trabajo realizado con las y los profesionistas de las Unidades, pero sí recordó la calidez de su trato, lo que le había sido sumamente significativo si se considera que todas ellas y todos ellos habían experimentado discriminación y exclusión por distintas razones. Ahora, a partir de la lectura de Ulloa, revaloro este hallazgo porque resignifica la labor de las y los profesionistas de las USAER, al contribuir con

este excepcional rasgo de *ternura* en los contextos escolares adversos. Fue una experiencia significativa y relevante para los sujetos. Eso hace que valga la pena su presencia, pese a que el trabajo de evaluación y tratamiento no haya sido relevante.

En síntesis, en este tercer periodo de mi trayectoria me había sentido en un *impasse*. Ahora logro ver que, pese a ello, mi reflexión profesional, docente e investigativa ha avanzado. Comentaba al inicio que esa sensación de bloqueo podía deberse a síntomas de *sitiamiento*, en parte por arrastre de lo vivido en el lapso anterior, pero ahora también creo que es porque este espacio en el que estoy es, igual, una institución educativa con alta demanda en un contexto sociocultural desafiante, que también tiende a retar las herramientas personales y amenazar con rebasarlas. Si sumo las tres condiciones enfrentadas, además, a mi experiencia inicial en este periodo, podría resultar lógico el aturdimiento inicial. Pero, creo que el aturdimiento me ha servido para conocer la dinámica de esta nueva institución y el contexto sociocultural en el que ahora estoy insertada. Hubo incomodidades iniciales que dejé pasar como algo propio de la aclimatación, pero ahora, ante la posibilidad que me abre la *desinstitucionalización* de hacer visible mi postura, puedo retomar los elementos de mi *estilo personal* y generar mi *proyecto personal*.

No comparto las prácticas de la psicología “tradicional”. No deseo contribuir a reproducir sus prácticas opresoras, racistas y discriminatorias. Deseo ejercer la *ternura* y el “buen trato” como parte de mi práctica profesional, de mi docencia y de mi tarea investigativa. Deseo retomar mi ejercicio profesional, pero no desde la psicología comercial, sino desde la atención institucional pública a población en condiciones de vulnerabilidad. Deseo lograr que mi docencia sea crítica y fomente la renovación de la práctica psicológica. Deseo continuar con la exploración investigativa de la palabra emitida por las propias personas en condiciones de vulnerabilidad y probar cómo, desde la *ternura*, se puede incidir en su engrosamiento. La palabra que cura es la propia validada en el diálogo horizontal. ¿Cómo fomentar prácticas de diálogo horizontal? Esto es parte de mi agenda pendiente.

Bosquejo de mi proyecto personal al respecto del campo

Para Ulloa (2010a, 2010b), el encuadro clínico requerido para abordar procesos de desinstitucionalización, insta al personal sitiado a adentrarse en su historia biográfico para ubicar, en ella, los elementos clave que definen su estilo personal. Luego, con esos elementos en mente, se debe rastrear su presencia en las decisiones que fueron definiendo la trayectoria profesional, para recuperar, entonces, los fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos que han dictado el proceder disciplinario y, a partir de ello, redefinir el proyecto personal con el que se volverá al campo para atender, ahora, con las fuerzas renovadas y las herramientas recuperadas, las demandas de la realidad inmediata.

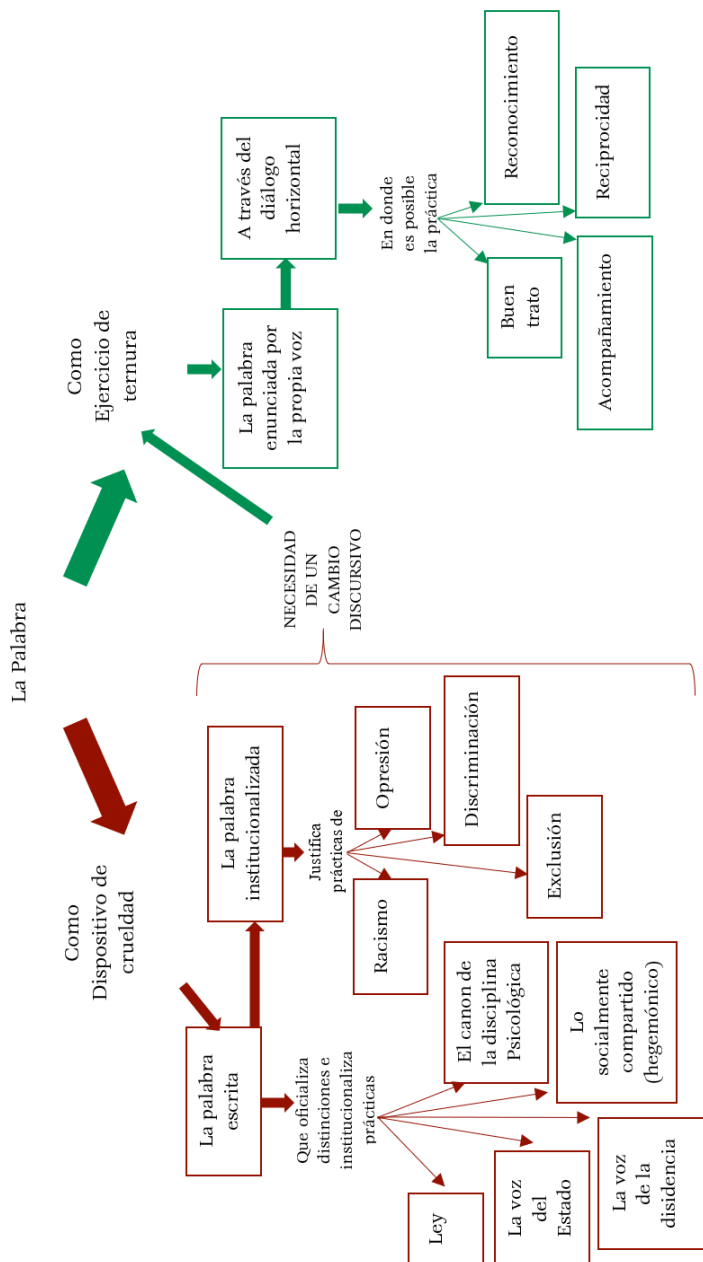
En este ejercicio, he dado cuenta de cómo mi historia personal me ha conectado con un interés particular por abordar experiencias de discriminación y exclusión. También, poseo un compromiso personal, asumido como mandato, de atender, en especial, a personas en condiciones de marginalidad y vulnerabilidad. Todo, a partir del estudio de la palabra, asumiendo la denuncia como mecanismo para la visibilización de las injusticias y las opresiones. También, como mecanismo para la visibilización de las y los agentes en el espacio público, quienes recuperan, a través de la palabra, el poder para ejercer sus derechos. La palabra, entonces, ha sido vista, por una parte, como dispositivo de crueldad, que ha generado distinciones que justifican prácticas de opresión y exclusión. Pero, también, como expresión de ternura, al reconocer la particularidad de la voz que la enuncia y que hace visible su postura.

Mi investigación ha mostrado esta preocupación por analizar los dispositivos de crueldad manifiestos, en particular, a través de la palabra escrita. Al estar escritas fijan su presencia en el escenario social. Pasan a ser, pues, de interés común, es decir, de interés público. Así, las palabras usadas por la ley, las que dictan el canon de una disciplina, como la de la psicología, las que aparecen como hegemónicas, que son socialmente creadas, compartidas y difundidas, en especial por los medios masivos de comunicación, y que son incorporadas a nuestra forma de hablar, las que tienen una

intención educativa y aparecen en los libros escolares propuestos por el Estado, o por instancias que se asumen independientes y contrarias a él, son las que institucionalizan formas de generar sentido sobre algo, justificando, con ello, cierto tipo de prácticas. Formalizan, por ejemplo, distinciones entre las personas que avallan tratos de exclusión, opresión, discriminación y racismo. Son palabras que llegan a ser vistas como aceptables y naturales, pero que deben ser cuestionadas y transformadas. Esa transformación es la que también me ha interesado.

Los textos de Ulloa (2010b, 2010d) apuntan hacia la ternura como la única práctica que se contrapone a la crueldad. Noto que mi investigación se ha empezado a acercar a ella: con la exploración de las metodologías horizontales para la autoría dialógica grupal, es posible el reconocimiento de quienes, siendo distintos (o habiendo sido sujetos de distinción), pueden ser reconocidos desde su propia voz y sus propios intereses. Ese diálogo visibiliza las posibilidades de encuentro e intercambio justo, a través del buen trato, el acompañamiento y la reciprocidad. No elimina la distinción, la exclusión y la opresión, pero sí permite a las personas convertirse en agentes de lucha para la reconquista de sus derechos, haciendo la palabra enunciada por su propia voz, un instrumento político. Si esquematizara esta comprensión lograda a través del repaso por mi investigación, se vería de la siguiente forma:

Figura 1. Bosquejo del proyecto personal



En el bosquejo de mi proyecto personal, quedaría como pendiente profundizar en el estudio del uso de la palabra como ejercicio de ternura. En la aproximación hecha, hasta ahora, es la palabra enunciada por la propia voz de quienes están en condiciones de vulnerabilidad, padecen exclusión o se posicionan en la marginalidad que manifiesta resistencia ante la crueldad. No es, pues, la palabra de la disciplina, ni la de la interpretación académica. Es la de las personas mismas, reconocidas como iguales a través de un diálogo horizontal. El buen trato, el acompañamiento y la reciprocidad son las condiciones esenciales para posibilitar la manifestación de la resistencia, la expresión de su ternura, la externalización de su esperanza. Esto, en la investigación social y humanística, lo he visto, pero deseo poder sistematizarlo también como práctica profesional de la psicología. Veo, por ejemplo, que este ejercicio de desinstitucionalización, propuesto por Ulloa, empodera. No sé si eso pueda considerarse como “cura” o “saneamiento”, pero sí logra reposicionarme ante el escenario que enfrento, ahora recuperando las herramientas que mi propia historia me ha otorgado. Esto mismo puede ser una ruta de trabajo en mi ejercicio como psicóloga educativa. Deseo explorar su potencial práctico.

Deseo, también, que mi práctica profesional y mi docencia permitan ver mi posicionamiento con la misma claridad con que lo hace mi investigación. Deseo lograr replantear mi proceder como psicóloga y como docente para que esta denuncia de las prácticas de crueldad se haga presente y se convierta, también, en expresión de ternura que la combata. No deseo seguir participando en la reproducción de prácticas de racismo, opresión, exclusión y discriminación.

Me posicioné, en un inicio, como integrante de una institución sitiada, quien padecía del síndrome de violentación institucional. Por tanto, quien requería del proceso de desinstitucionalización para lograr ejercer mi oficio a consciencia y cumplir mi misión en ella: atender humanamente al estudiantado que acude y educarles. Educar con el ejemplo, con el conocimiento y con el trato. Las instituciones de educación superior en América Latina están, en su mayoría, sitiadas. Damos atención a una vasta población creciente, que trae consigo retos complejos y cambiantes,

es decir, que son distintos entre una generación y otra. Además, nuestro estudiantado proviene de las mismas realidades que compartimos y que suelen verse frecuentemente convulsionadas por otras dinámicas estructurales de crueldad, como la corrupción, el narcotráfico, la creciente desigualdad y la injusticia. Es común que, quienes estamos en ellas, nos sitiemos. Además, en gran parte de mi trayectoria he atendido a la misma población estudiantil a través de mi práctica profesional. Ofrecer atención psicológica es, también, objeto de *sitiamiento*, dado que la demanda puede rebasar fácilmente la capacidad de atención. Así que, por mi profesión y mi papel docente, he estado doblemente sitiada. La metodología de desinstitucionalización propuesta por Ulloa (2010a, 2010b) me ha parecido vital para recuperar mis fuerzas y mi capacidad para ejercer mi doble oficio y hacerlo concordar con las fibras más profundas de mi historia y de mi ejercicio investigativo. Debería ser una práctica recurrente y necesaria para quienes cumplimos este tipo de oficios.

El ejercicio me ha permitido reencontrarme con las fuerzas de mi propia esperanza al crecer y al elegir mi profesión. Incluso, me ha permitido recuperar las esperanzas de mis padres al ofrecerme las oportunidades que me brindaron. No ubico mejor sitio desde dónde ejercer mi profesión que no sea desde la esperanza. Esa posición contiene todas las ilusiones, los deseos, las certezas y los logros personales y familiares, es decir, todo el alimento de nuestra humanidad. Me parece muy fino y acertado el logro de la metodología de Ulloa (2010a, 2010b) de hacer conectar justo con esa parte para *desinstitucionalizar*, es decir, para sacudir la conciencia y alentar a seguir con el ejercicio profesional.

Por otro lado, el estudio de la crueldad hecho por Ulloa (2010b, 2010d, 2010e), también me ha parecido esclarecedor. La crueldad que nos rodea en nuestras realidades convulsionantes y que es traída a nosotros por las personas que la padecen y que llegan a nuestras aulas o a nuestros espacios de atención. Pero también la crueldad que las mismas instituciones pueden ejercer a través de nosotros al no lograr nuestro cometido, al no cumplir nuestra función por estar sitiados. Veo que la crueldad ha sido también mi objeto de interés en mi investigación y la realidad que he

sido particularmente sensible de percibir en mi estudiantado y en las personas que he atendido desde mi profesión. Desde mi investigación, había creído que eran las prácticas de cuidado las que se contraponían a la crueldad.

Me alegra toparme con la propuesta explorada por Ulloa (2010b, 2010c, 2010d, 2010e) y pensar, ahora, que la ternura, en su especificidad, me puede resultar más clara, más práctica, más lógica. La ternura es un ejercicio afectivo, nacido de la empatía y el miramiento, dice Ulloa (2010c, 2010d, 2010e). Incluso, un ejercicio afectivo que la propia persona puede introyectar para sí misma y para su experiencia. Esto es importante considerar, pues no es algo que se requiera proveer desde afuera, desde una posición de privilegio. Es una experiencia humana que, en su mayoría, todos hemos vivido y que podemos reconocer en nuestra historia. Por eso es posible introyectarla. Ulloa (2010c, 2010d, 2010e) supone que la ternura está implícita en el acto de educar y en el acto de cuidar la salud del otro. Por eso, es una experiencia generalizada, pero también es una práctica que quien educa o cuida la salud de otros, debe ejercer. Mis oficios exigen ternura. Mi práctica debe combatir la crueldad. Esa idea ha sido clave para pensar mi oficio y replantear mi proyecto.

Las coordenadas que trazan la contraposición de la crueldad y la ternura en el escenario social me ayudan también a releer los escenarios escolares y los de atención psicológica, que han sido objeto de interés en mi investigación. Ambos son centros de combate de la crueldad y deben ser dadores de ternura. Cuando sus prácticas no ofrecen ternura, se convierten en potentes instrumentos de crueldad. Eso he visto que pasa a propósito del sistema educativo mexicano y a propósito de la práctica psicológica. En concreto, a partir del proceso de evaluación. Justo, parte de mis tareas profesionales pendientes tienen que ver con averiguar cómo retomar el ejercicio de la ternura en el espacio escolar y en la práctica psicológica. Pero, incluso para la investigación, el planteamiento resulta esclarecedor. Aparenta ser una contraposición dicotómica básica, pero en realidad amarra funciones, objetivos, prácticas, discursos, intenciones y logros que requieren congruencia para generar impacto en la vida de las personas. Por ello, encuentro esto de mucha utilidad.

Bibliografía

- Angenot, M. (2010). *El discurso social: los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1978). *El placer del texto y lección inaugural*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1980). *s / z*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (2001). *Fragmentos de un discurso amoroso*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (2003). *El sistema de la moda y otros escritos*. Paidós.
- Barthes, R. (2005). *El grano de la voz. Entrevistas 1962–1980*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Collins, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Morata.
- Corona Berkin, S. (2007). *Entre voces... Fragmentos de educación "entrecultural"*. Universidad de Guadalajara.
- Corona Berkin, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En S. Corona Berkin y O. Kaltmeier (Coords.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 85-119). Gedisa.
- Corona Berkin, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. CALAS.
- Corona Berkin, S. (2020). Investigar en el lado oscuro de la horizontalidad. En I. Cornejo y M. Rufer (Coords.), *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología*. CALAS.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la locura en la época clásica*. F.C.E.
- Foucault, M. (1981). *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad II: el uso de los placeres*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *Enfermedad mental y personalidad*. Paidós.
- Foucault, M. (1995). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.
- Fromm, E. (2014). *El arte de amar*. Paidós.
- Santos, B. (2015). *Una epistemología del sur: la reivindicación del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Ulloa, F. (2010a). Notas para la mesa de desinstitucionalización (1990). En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 15-20). Facultad de Filosofía y Letras.
- Ulloa, F. (2010b). Sociedad y Crueldad. En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 29-35). Facultad de Filosofía y Letras.
- Ulloa, F. (2010c). Desamparo y creación. En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 37-42). Facultad de Filosofía y Letras.
- Ulloa, F. (2010d). La obscenidad del poder, la ternura de los piqueteros. En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 43-56). Facultad de Filosofía y Letras.
- Ulloa, F. (2010e). Sacrificio, ternura/crueldad y poder soberano. En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 65-74). Facultad de Filosofía y Letras.

CAPÍTULO 7

SEMILLAS PARA SEGUIR SEMBRANDO, UNA RESIGNIFICACIÓN PERSONAL Y POLÍTICA

María Fernanda Enríquez Valencia¹

Yo soy la guerra que me declaren a mí y a ellas,
Incluso cuando a ratos,
Tenga esa sonrisa en los labios.
También todo amor y ternura soy para quienes no NOS la declaran,
Así en plural y en mayúsculas...
Eso soy, así muto y existo.
04 de junio del 2020

Introducción

¿Qué grado de violencia/s hacen a alguien sobreviviente? ¿Qué hace que los sobrevivientes tengan el rol de opresor o el rol del oprimido? ¿La masculinidad hegemónica representa una encerrona para los varones? ¿Qué hace que un hombre desee abandonar la institución de la masculinidad? Este capítulo aborda estas preguntas desde los feminismos, el análisis institucional, la lectura de textos de Ulloa y el enfoque interseccional.

Además, la relectura de los propios procesos de investigación, resignificar mi autobiografía y analizar/me cómo me implica lo propio, “lo personal” en esos procesos, narrar mis experiencias y encontrar los hilos y trazos que me llevarán a expresar los *porqués* de la

¹ Facilitadora en el Programa ROLE-PATIO INCLUYENTE de Pro Sociedad A.C en el Juzgado Cívico de Colima. Egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima. Durante la carrera colaboró haciendo investigación con Perspectiva de Género sobre masculinidad, violencia de género, empoderamiento y agencia de las mujeres. Realizó estancias en la Universidad de Granada, España y en la Academia Mexicana de las Ciencias en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

elección de lo que estudio, desde el contexto mexicano, como mujer con las diversas intersecciones que me atraviesan la cuerpo, me llevó a encontrar “paraqués” de aquello que hago, investigo, danzo.

En este capítulo escribo el primer apartado expresando lo que soy y hago. Encuentro en mi autobiografía las semillas de los *porqués* de mis líneas de investigación, que describo en el segundo apartado, tanto de la danza como de la psicología, mi relación con la masculinidad, las violencias, las artes, la expresión verbal y corporal de mi sentir/pensar, los cambios de pensamiento, las semillas de rebeldía, los feminismos, los agentes que influyeron en mí para re pensarme, cuestionar y reflexionar lo que vivimos las mujeres y niñas.

Posteriormente en el segundo apartado narro los procesos de investigación que he elegido/trabajado, breves resúmenes sobre sus objetivos, interés político, método y resultados. Finalmente, en el último apartado dialogo específicamente las reflexiones sobre estos mismos procesos de investigación, con las inquietudes sembradas a partir de las lecturas a Ulloa, en un contexto mexicano y violento, en Colima, lugar en el que vivo y reconocida por ser la ciudad más violenta del mundo; expreso cuestionamientos y preguntas que me resuenan al leer a Ulloa sobre la masculinidad en este contexto, la encerrona de la masculinidad, las posibilidades de cambio en los varones, las limitantes estructurales e institucionales que me animan a trabajar en próximas líneas de investigación. Este último apartado es un borrador de lo que posteriormente me mueve a investigar-accionar tanto en la danza como en la psicología.

Lo que soy y lo que hago

Soy mujer, mexicana, feminista, bailarina, maestra de danza, psicóloga, nieta, sobrina, amiga, compañera, soy todas las edades que he acumulado, soy un cuerpo en un territorio de guerra, soy parte del porcentaje de la población que tuvo el privilegio de tener estudios universitarios, soy también quien tuvo acceso a los libros que quería desde que aprendió a leer, soy ahora quien tiene una habitación propia, aunque no toda la vida la ha tenido, y soy quien escribe desde lo que es y fue.

Nací en 1997, un jueves 13 de marzo en Colima; tengo 26 años vividos en esta ciudad que ahora ocupa desde hace cuatro años los últimos lugares en índices de paz. He sido acompañada por muchas personas desde que soy niña, pero la figura de crianza más representativa es la de mi abuelo, un hombre que ahora tiene 82 años, profesor de profesión, al igual que todos sus hermanos, al igual que mi papá y la mayoría de los hermanos y hermanas de mi papá, al igual que mi madre, que es maestra igual que su hermana y que mi abuela, su madre.

En los recuerdos de mi infancia habitan mis abuelos Hugo y Gloria como personajes principales. Mi abuela Gloria trabajó los mismos años que el abuelo, en casa, cocinando, lavando, planchando, barriendo, lavando y cuidando a mis tíos y a mi papá, hasta que se jubiló cuando mi abuelo lo hizo: “Hugo, yo también me jubilo, paguémosle a alguien que trabaje en mi lugar”; mi abuelo me lo cuenta entre risas y con la ternura con la que crecí escuchándole hablar de mi abuela, con la ternura que cuidó de mí y por la cual le preguntaba a mi abuela de niña “¿dónde encontraste al abuelo para ir al mismo sitio a buscar?”.

Ahora que me re leo y observo mis primeras inquietudes para investigar, una de estas nace por mi abuelo, recuerdo que cuando por primera vez en la asignatura de sexualidad y género escuché el término de *nuevas masculinidades*, me hizo sentido porque era el único hombre al que conocía, al que podía diferenciar fácilmente de los demás varones. Un caso aislado. Un hombre que le gustaba sembrar y cuidar plantas, flores y árboles, era quien lavaba los trastes en casa, barría, trapeaba, nos cocinaba, lavaba ropa y planchaba, no había tarea doméstica que no compartiera con mi abuela, además era un hombre al que veía todos los días y todos los días cuidaba de mí, sin ausencias. Me enseñó a leer, me ayudaba a hacer mi tarea, me llevaba y recogía de la escuela, jugaba conmigo, me escuchaba, contestaba mis dudas, del preescolar al bachillerato fue a las juntas escolares donde me pedían que mamá o papá fueran; mi abuelo era el hombre al que mis compañeros y compañeras del preescolar llamaban abuelo, el que siempre decía que sí cuando las maestras pedían que un padre o madre de familia nos leyera cuentos con actividades para que nos interesara la lectura;

era el hombre de los dulces, repartía dulces, sonrisas y anécdotas a quien le conocía; con los años me volví menos su nieta y más su hija, aunque de sus hijos, hijas la que más le conoce soy yo, ya que cuando mis tíos y tías y mi papá vivían en casa, mi abuelo nunca estaba, no conocen al padre que yo tengo porque a ellos les tocó la ausencia de un hombre que trabajó 3 jornadas laborales fuera de casa. Toda memoria amorosa que sin esfuerzo mantengo intacta es en casa de mis abuelos. Toda memoria que, con esfuerzos de olvidar, mantengo, es en casa de Adriana, mi madre.

Mi educación ¿derecho o privilegio?

Desde preescolar fui a escuelas públicas y nunca me pregunté si continuaría estudiando. Tampoco tuve que trabajar mientras estudiaba, y nunca tuve miedo o dudé que podría estudiar la licenciatura, eso que había aprendido a ver como un derecho, al escuchar y observar a mis compañeros y compañeras, lo comencé a entender como privilegio, acompañado de otros que me permitieron desarrollarme en diferentes áreas, de las cuales hablaré en este apartado y otros.

Aprendí a declamar antes que aprender a leer, mi abuelo escribía poesía, declamaba y también sabía oratoria, me enseñó todo lo que sabía. Cuando declamé por primera vez tenía cuatro años; en primaria y secundaria mi familia me inscribía a concursos de poesía y oratoria, mi abuelo me preparaba; a mí me gustaba participar cuando no decía un discurso escrito por otros, sino cuando yo podía escribir lo que pensaba o sentía y después decirlo, aunque cuando era más pequeña todo era supervisado por los adultos de mi alrededor; con el tiempo a los concursos ya no fui motivada a participar sino obligada a ello, mi familia decía que tenía un “don” que no podía rechazar, acto seguido lo rechacé. Por resistencia y disgusto dejé de declamar, no de escribir, aunque aquello que escribía siempre fue para leerme yo misma, como quien necesita volverse a mirar al espejo después de que se ha cortado el cabello, y quiere reconocerse.

No tenía la necesidad de compartir a otros, otras mi reflejo en las hojas de mi libreta, hasta que comencé a ver en mis escritos a más niñas y mujeres viéndose sin verse, su reflejo estaba ahí porque yo las escuchaba ya con otros oídos, las veía con otros ojos

después del feminismo, no importa cuándo escribí lo que escribí, era como si hubiese escrito siempre sobre otras mujeres y niñas también. En 2019 mujeres de un colectivo feminista me hicieron una invitación para bailar, hacer performance o compartir de la forma en la que yo eligiera expresarme en un evento post marcha del 25 de noviembre, decidí que bailaría y que usaría una poesía escrita por mí para ese día “el ciclo de la violencia: un collage feminista” después de eso no paré, algo en mí se destapó para seguir expresándome públicamente, visibilizando lo que antes podía solo a través de la danza, llevándolo ahora a la poesía.

Otro de los privilegios que tuve desde niña, además de estudiar, fue el tener acceso a libros, desde que aprendí a leer no solté a los libros, ni ellos a mí; durante los seis años de primaria llegaba a la escuela a las siete de la mañana, la entrada era a las ocho; a la hora que yo llegaba no había nadie, ni maestros, ni maestras, ni compañeros, ni mis amigas, me acompañaba de los personajes de los libros de los estantes del rincón, los repetía una y otra vez, después comencé a pedir libros a mi familia, leía por las tardes y escribía; escaparme de niña a habitar espacios que no existían, y personajes inventados, era mi forma de lidiar con la realidad de volver cada noche a casa de Adriana, el primer espacio en el que mi cuerpo de niña aprendió de forma práctica lo que era la violencia. Después de los 12 años las lecturas que elegía eran solo historias reales, podía leer novelas y ficción, pero no las prefería, pedía libros de historias reales donde había mujeres o niñas con experiencias reales, ya no elegía la fantasía ni me era suficiente, necesitaba realidad, otra que no fuese la mía, otra realidad de la cual acompañarme, necesitaba leer aquello que hicieron otras mujeres para escapar de aquello que pareciera ser una habitación propia, pero se sentía más como un territorio de guerra, inhabitable.

La danza: de lo “personal” a lo colectivo

Desde niña estuve acompañada de las artes, nunca me ha sido ajeno expresarme con el lenguaje no verbal; bailaba como toda niña o niño al escuchar la música sin reconocer que eso era bailar; a los seis años me inscribieron a ballet clásico y a clases de canto, pero en la realidad yo bailaba y cantaba siempre que podía, en

reuniones familiares, en cenas, en cumpleaños de mis abuelos, en el día de la madre, del padre, del abuelo, aprovechaba cualquier día, conmemoración, no-conmemoración para demostrar mi cariño bailando, cantando o declamando. Eran mis lenguajes.

Desde niña fui inquieta y curiosa, quería aprender de todo y dedicarme a todo aquello que me permitiera crear otra realidad en mi cuerpo y emociones, explorando una forma de expresarme a través del movimiento, iba de un estilo de baile a otro totalmente distinto cada año o cada dos años. El cantar lo dejé de hacer muchos años en público, hasta que comencé a hacer teatro musical, y debía bailar, cantar y actuar, hice tres años teatro, era el mayor tiempo que había dedicado continuamente a permanecer en una dinámica y aprender algo sin querer buscar algo más.

A los 16 años conocí las danzas urbanas y estilos club, hasta ahora les sigo eligiendo, sigo aprendiendo; me quedé y las elegí porque no había una estructura cuadrada para mover mi cuerpo, había cuerpos diversos expresándose en ellas, podía proponer lo que yo quería decir, podía improvisar, crear, hacer y su historia me resonaba, lo cual no ocurrió con el ballet, ni el hawaiano, ni el tahitiano, ni el árabe, tampoco con las danzas típicas folklóricas de México que tenían roles estereotipados y bailes ya estructurados que aprenderte y repetir una y otra vez; la historia de las danzas urbanas tenía que ver con la calle, con la comunidad afro, latina, con las expresiones y orientaciones disidentes, con lo “no querido”, con las periferias; la historia de la danza urbana contenía desigualdad, discriminación y violencias, también resistencias y agencia de los cuerpos en movimiento; bailar era resistir, bailar era una manifestación ante el rechazo y negación de lo normativo, de lo que la minoría hegemónica imponía a esas comunidades. No me hizo sentido volver a bailar ballet, ni nada académicamente valorado, después de saber y reconocirme con/en la danza urbana.

Al año de que comencé a bailar estilos urbanos y club, comencé a proponer y crear, la primera coreografía que creé fue sobre violencia sexual; después comencé a ir hacia afuera, lo que no era propio, el siguiente proceso que construí se llamó “Roxana”, visibilizaba la trata de mujeres; posteriormente mi hermana y amiga Amada, que también era bailarina de danza urbana y también estu-

diaba psicología, entró conmigo a un taller de diversidad sexual en la Facultad de Psicología, después de ese taller construimos un performance de teatro-danza que llamamos “Matías”, un performance que hacía crítica social, visibilizando las experiencias de la comunidad trans (desde nuestra mirada, desde lo investigado y aprendido) era un diálogo corporal y verbal sobre los cuerpos trans, sobre orientación sexual, sobre discriminación a la comunidad trans y sobre suicidio. Matías lo presentamos en varios espacios, en el teatro (al cual asistían infancias, juventudes, adolescentes, y adultas y adultos) en la Facultad de Psicología; en la calle y también en espacios creados por colectivos de diversidad sexual.

Las próximas creaciones en conjunto fueron sobre las violencias que viven las mujeres, que presentamos en el evento post marcha del día contra la eliminación de violencias contra mujeres y niñas; para adolescentes, adultos, adultas en el teatro y para la comunidad de danza y por último en el CERESO para mujeres, este último acompañado de un conversatorio de violencias; por último otro de los performance políticos más representativos para nosotras que hemos construido juntas es “Porque soy hombre” presentado en un evento del colectivo MUJERES ELEBE (Mujeres con orientaciones sexuales no heterosexuales, lencitudes) en Colima, en el cual hacemos crítica sarcástica de los mandatos y normas impuestas a la masculinidad hegemónica.

Nombrar los espacios en los que comunicamos a través de nuestra danza porque considero relevante exponer quiénes son los, las que escuchan, porque la danza y la información que se comparte en ella no significaría lo mismo si solo un grupo de personas de determinada categoría social o contexto tienen acceso a esta.

Otros procesos creativos de danza-performance “político” han sido para evidenciar, visibilizar, cuestionar el machismo, la violencia hacia mujeres y niñas, visibilizar el acoso sexual y la agencia de las mujeres ante una situación de violencia. Me hace más sentido nombrarlos como políticos cuando tienen un interés y objetivo, y cuando se busca criticar y provocar el cuestionamiento en quiénes escuchan.

De la psicología clínica a la psicología social-comunitaria

Entré a la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima en 2015, después de 3 años de bachillerato en los cuales mi papá me avisó que sería maestra, que así él podría dejarme su plaza, que tendría un futuro seguro, que no sería bailarina, que me iba a morir de hambre; aunque por otro lado siempre me apoyaba con la danza, siempre defendió que yo bailara, incluso usaba metáforas para decirme que yo me expresaba y hablaba con “los pies” y que eso estaba bien, que ojalá sacara dieces pero que entendía que bailar era lo mío, decía. Ahora abrazo con cariño dedicarme a la danza y a la psicología, en ese momento era molesto escuchar los “porqués” de mi papá y el futuro prometido que me aseguraba sin yo quererlo. Finalmente soy maestra, pero de danza, soy bailarina y psicóloga, un poco de esto y aquello.

¿Por qué estudié psicología? Desde niña he ido a terapia, nunca me fue ajeno el ir a hablar de mis emociones y de lo que vive una niña y una adolescente con psicólogas y psicólogos, pero, aunque eso influyó mucho, lo que me hizo tomar la decisión fue conocer a la maestra Nohemí en el bachillerato, me dio la asignatura de psicología; escucharla y hablar con ella me hacía sentir acompañada, elegí que quería dedicarme a acompañar a otras, sobre todo pensaba en mujeres y niñas. Aunque nuevamente escuché un “no” de mi papá, mi abuelo escuchó mi frustración y me hizo saber que él me apoyaría económicamente con estudiar psicología, porque debía hacer lo que yo amara, después mi papá aceptó tras ver que no podría darme la plaza y por lo tanto cumplir con aquel futuro prometido y entonces me apoyó para estudiar esta carrera.

Estudié psicología porque lo único que conocía de esta ciencia me gustaba: la psicología clínica, y terminé alejándome de la psicología clínica en cada semestre un poco más mientras conocía más sobre psicología social y comunitaria; a partir de mis prácticas en el albergue de jornaleros migrantes con mujeres, proyecto creado por el cuerpo académico 110 Género y Prácticas Culturales, del cual forman parte Nancy Molina, Sergio López y Guillermina Chávez, los proyectos en los que quería estar eran similares, y también eran comunitarios o sociales.

Implicación: lo estudiado sobre ellos, era para ellas

Estudiándome a mí misma, con ternura, pienso que lo que me llevó a interesarme por estudiar la masculinidad, es primero vivir el cuerpo como una propiedad, un objeto que fue tomado sin mi consentimiento por los hombres y además siendo culpada por ello. Crecer y seguir conociendo más de lo mismo, escuchar a las mujeres, niñas, adolescentes que han sido parte de mi experiencia como niña, adolescente y mujer y resonar con sus diálogos, vivencias de lo mismo, las mismas violencias pero con nombres de otros varones que la ejercían; y por otro lado tener la experiencia del abuelo, que a pesar de identificar que también tenía prácticas de micro-machismos, era uno de los pocos hombres que conocía que tenía prácticas también amorosas, de cuidados, estereotipadamente femeninas y me interesaba estudiar ese tipo de casos individuales y aislados, para saber qué influyó en esos hombres para no replicar tal cual el modelo de masculinidad hegemónico; eso me llevó a plantearle a Nancy investigar sobre las nuevas masculinidades; había aprendido ese concepto en una clase, me hizo sentido porque conocía a mi abuelo y a otros varones con los que me había tocado coincidir por talleres de psicología, congresos, o porque eran mis amigos, y todos ellos eran machistas pero “menos” machos que otros varones, por ello quise conocer qué influyó en ellos para tratar a las mujeres diferente, es decir como humanas.

Al momento de problematizar en mi tesis me di cuenta de que no estudiaba a los hombres, la masculinidad, las violencias masculinas y las prácticas de los varones por ellos en sí, sino por las mujeres, por las niñas, por las adolescentes, por las usuarias que iban a ser atendidas por varones. Estudiaba a los hombres para conocer agentes que hayan influido en ellos, para cambiar, para transformar prácticas, para erradicar violencias, porque pienso que encontrando esos puntos de quiebre, podrían buscarse líneas de investigación-acción con varones, y eso impactaría en las mujeres de su alrededor, esos cambios de prácticas (no solo de discursos) y de violencias hacia ellas, significaría disminuir la crueldad en su experiencia cotidiana, en sus diversos espacios de guerra, el trabajo, la escuela, la calle, el transporte público, la casa...

Al igual que en la danza, en la psicología también fueron las experiencias propias que me llevaron a elegir investigar y accionar en los espacios que lo hice-hago, fueron de lo propio a lo colectivo, aunque aquello que pensaba propio era también lo colectivo, por ello encuentro que la expresión teórica que mejor define este proceso de implicación es “lo personal es político” de Carol Hanisch.

Cuando aprendí a Sembrar Rebeldía

En 2020, el año que inició de la pandemia, después de terminar mis asignaturas de la facultad y dedicarme “solo” a terminar la tesis, bailar, escribir artículos de opinión con perspectiva de género para un periódico virtual y cuidarme para no contagiar a mi abuelo, hice un diplomado virtual del CESMECA “Sembrar Rebeldía: Investigación y Acción Feminista desde el Sur” con la información que aprendía perdía sentido lo que sabía y conocía de los feminismos europeos-blancos, y cuestionarme me llevó a hacer huecos cognitivos para ocupar nueva información de Feminismo Decolonial, Interseccional y Feminismos Negros, que me resonaban mucho más porque no me eran ajenos, porque sus teorías estaban contextualizadas en lo que vivimos en mi país. Aunque tuve disonancias cognitivas porque había bastante por criticar y releer con otros ojos, me sentía como si tuviera que vaciar todo lo que sabía anteriormente porque no tenía mucho que ver con lo que vivíamos las mujeres en México, los diversos grupos de mujeres, las indígenas, las trabajadoras domésticas (las que son remuneradas y las que no) las niñas en situación de calle, las trabajadoras sexuales, las mujeres en situación de pobreza, las mujeres migrantes; a las niñas y mujeres mexicanas nos atraviesa también el narcotráfico, el sistema jurídico, y el gobierno, que son prácticamente lo mismo, dependen de sí.

Desde esos otros ojos que leían y escuchaban, revisé en mi tesis a los teóricos que habían señalado por ejercer violencia, observé haber leído a más teóricas mujeres y en algunos casos sutilmente y contra lo que dice la APA, nombré a las mujeres que leí en mi tesis para que quienes me leían supieran que eran mujeres y no varones; también cambié mi escritura a primera persona; por suerte Nancy, mi asesora, acompañaba mis decisiones escuchando mis argumentos, mientras pudiera justificar y exponer por qué

usar el sarcasmo, metáforas, poesía y hablar en primera persona, ella acompañaba lo que quería hacer y me asesoraba con ternura.

Mi escritura cambió en lo académico y cambió también el elegir a quiénes leía; si antes buscaba leer a teóricas mujeres, ahora buscaba leer a teóricas mexicanas, sudamericanas, negras, mujeres, no solamente teóricas y científicas, porque ahora tenía más presente que todo aquello que venía de la academia y de las ciencias, no era más válido que los conocimientos de las mujeres que compartían un saber no académico, y que eso muchas veces era lo que yo quería y prefería leer, aunque no pudiera citarlo (que gracias al diplomado aprendí cómo hacerlo y justificarlo porque ya tenía referencias para ello), perdieron sentido muchas cosas que aprendí en la facultad, y lo agradecí, y ocuparon su sitio, otras que me atravesaban la cuerpa por ser mujer y por reconocer la diversidad de situaciones y violencias que viven otras niñas y mujeres por sus intersecciones. Desde que me enseñaron a sembrar rebeldía, también he leído a muchas más mujeres porque cuando compro libros las busco.

Este año le propuse a una amiga que hiciéramos un círculo de lectura, cada mes leer un libro juntas, las dos coincidimos en que desde niñas nos encontramos y buscamos en los libros; lo llamamos el círculo de lectura de dos, elegimos a seis escritoras de Centroamérica o Sudamérica, y 6 igualmente de esas áreas pero que fuesen afrodescendientes, cuando nos vemos platicamos sobre lo que hemos leído juntas, la mayoría han sido novelas, los libros que eligió ella me dejan ver y conocer a mi amiga, a la escritora del libro, y a las mujeres de las que habla la escritora, aunque sean historias de terror, curiosamente en el terror siempre hay más mujeres que varones, mujeres a las que les pasan cosas, a las que elige satanás para invadir sus cuerpos, nada ajeno pues del terror cotidiano de nuestras experiencias cotidianas, desde niñas, sin satanás, sin monstruos, ni asesinos seriales.

La influencia de las semillas rebeldes me dejó reconocer otros saberes para la danza y la pedagogía para impartir clases de danza; empecé a identificar el baile como un lenguaje no validado de producción de conocimientos que emergían del contexto mismo, es decir lo válido en procesos de aprendizaje es ir a la escuela

y aprender de la ciencia, escuchar lo que dicen los medios de comunicación, lo que recomiendan los médicos, los gobernantes, la burguesía, es decir nos enseñan a aprender y reproducir todo saber o conocimiento que provenga de un grupo reducido y privilegiado y la danza no es parte de aquello que merece ser escuchado, ni la danza ni las artes en general; igualmente cuestioné quiénes pueden tener la posibilidad de ser parte de ese grupo privilegiado que produce conocimientos, para empezar alguien que tuvo acceso a lo académico, quienes pueden terminar una licenciatura o posgrado y producir conocimiento científico “válido” ¿por qué no era igual de válido los conocimientos que podíamos tener a través de la danza?, ¿por qué no era igual de válido lo que se aprendía en clases de danza, corporal-emocionalmente o al ver un performance? Si quien los crea-dirige es parte del contexto en el que es observado; el creador, creadora y receptoras, receptores comparten historia, tiempo, lugar, cultura. Finalmente, pensé que las y los bailarines, los y las artistas en general, somos un grupo precarizado, sin derechos laborales, en general y ni hablar de quienes no estudiamos formalmente en una escuela de danza (lo que te hace ser nombrada, nombrado como bailarín, un título).

Antes de sembrar rebeldía, pensaba que la psicología había influido mucho en mi danza, en lo que quería expresar y crear a través de ella, después me cuestioné ¿la psicología? No, fue la perspectiva de género, los conocimientos sobre diversidad sexual, los feminismos; nuevamente revisé y pensé ¿qué influía a qué?, ¿no era una influencia bidireccional? Es decir la danza influyendo la investigación, la investigación influyendo en las pedagogías para la danza, la psicología social-comunitaria atravesándose-acompañando mis procesos creativos y viceversa, porque también había sido así, había cosas que llevaba a la investigación como psicóloga porque las había investigado creando danza, bailando, explorando en contacto con otras, otros, intercambiando saberes corporales, kinestésicos; había preguntas que al momento de interpretar un personaje me sirvieron al momento de hacer preguntas para la tesis, y a su vez la tesis, lo leído y lo encontrado, me inspiró a crear en la danza, y así me encontré con muchos ejemplos similares que me llevaron a re pensar cómo entendía la danza y la psicología y cómo dejaron en

muchos procesos de ser por separado, en algunos no se alcanzaba a diferenciar qué venía de una y qué tanto de la otra.

Investigaciones. El Machito de oficina

En 2015 entré a la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima, pero fue hasta el 2016 cursando el tercer semestre en la Facultad de Psicología que empecé a aprender otra forma de ver a la ciencia, dentro de ella *la perspectiva de género*, y cambió mi forma de leer a los teóricos de la currícula, de entender mis relaciones, de verme a mí misma como mujer y de ver a otras niñas y mujeres, comencé a preguntarme ¿dónde estaban las teóricas de la psicología en la currícula? A ellas nos las presentó la doctora Nancy Molina, quien me impartió la primera clase en la carrera donde leíamos a mujeres, sembró todo aquello que curricularmente existía, pero no quería ser explicado, ni nombrado más allá de las lecturas obligadas de varones, judíos, heterosexuales, blancos y europeos. Con ternura y a tiempo de caer en la psicología androcéntrica y sexista, comencé a preguntarme ¿por qué solo en esta clase tenían un lugar relevante las mujeres, nuestras experiencias? ¿por qué solo acá importaba y era nombrado lo que vivíamos las mujeres en Colima y en México? Fue esta semilla que sembró Nancy la que quise regar durante todo mi paso por la carrera; terminando el tercer semestre le pedí aprender de ella haciendo investigación juntas, y terminé aprendiendo mucho más. Mi cuerpo inquieta y curiosa se siente y piensa como la Eva escrita por Gioconda Belli en *El infinito en la palma de la mano*, acompañada con ternura a comer manzanas del árbol prohibido de la psicología, para conocer y saber todo aquello que quería ser normalizado, invisibilizado y anulado.

La primera inquietud que tuve para investigar partió de las muchas preguntas relacionadas con las violencias masculinas que observaba y escuchaba en mi cotidianidad, de mis amigas, de las mujeres en mi familia, de mis compañeras académicas y las de la misma facultad en la que estudiaba, de las mujeres que escuchaba cantar, de las mujeres poetisas, de las escrituras que leía, de las que veía en el cine, de las propias violencias que mi cuerpo de niña, de adolescente y mujer joven vivió y vive ¿por qué todas estas violencias me resonaban?, ¿por qué nos pasaban situaciones

similares?, ¿por qué los varones ejercen violencia?, ¿por qué no trabajamos con ellos para que dejen de ejercerla?, ¿qué influirá en los varones que no la ejercen?, ¿cómo son los hombres que se dicen nuevos?, ¿qué actitudes o comportamientos tienen hacia las mujeres los hombres que no se identifican como violentos? El enfoque y mi perspectiva en este punto era todavía pensar que había nuevas masculinidades, acababa de aprenderlo en clases, cuando aprendí el concepto, lo estudié, no lo cuestioné, solo lo defendí utópicamente, como quien se aferra a un salvavidas en medio del mar después de haber sido revolcada. Fue hasta que comencé a hacer investigación que me di cuenta que esos hombres que decían no ejercer violencia, sí la ejercían, también eran machos, pero la expresión del acto cambiaba y su discurso también.

En séptimo semestre que es en el cual empezamos a escribir nuestra tesis en la facultad, elegí a Nancy para que me asesorara y acompañara mi proyecto; quería continuar con la investigación que anteriormente teníamos pero quería enfocarme en los agentes que hacían que los varones psicólogos se cuestionaran y reflexionaran sobre su masculinidad, las violencias que ejercen y el machismo que habitaba sus prácticas, por necesidad, por el contexto que vivimos las mujeres en Colima y porque eran ellos también varones que egresarían como psicólogos que atenderían a niñas, adolescentes y mujeres.

Observaba que los varones que cursaron la optativa de introducción a la perspectiva de género (IPG) tenían otro discurso después de aprender nuevos conceptos, como yo cuando aprendí aquello de las nuevas masculinidades, que después otros enfoques, otras manzanas de otros árboles prohibidos y más lejanos a los que anteriormente consumía me llevaron a otras preguntas: ¿qué cambia realmente en los hombres cuando se cuestionan o reflexionan?, ¿qué hace que se cuestionen?, ¿eso que hace que cambien se podrá construir como dispositivo para los que no han cambiado?

Mi tesis tiene por título *El Machito de oficina: La construcción de la masculinidad en estudiantes varones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima*. El machito de oficina es el hombre estudiante de psicología que se camuflajea en un espacio que le “prohíbe” ser macho. Los varones que cursaron la asignatura IPG

recurren al discurso aprendido en la optativa para describirse a sí mismos como “varones diferentes anti machos” y a la vez encubren en su discurso a otros varones machos y violentos, mientras que los otros varones, sin tener acceso a esta información reconocen el machismo y la violencia, pero justificándola y minimizándola.

El enfoque de la tesis es feminista, los autores y autoras más destacadas son aquellas que cuestionan la existencia de otras masculinidades, aquellas, aquellos que desarrollan teóricamente y visibilizan las violencias masculinas, autoras y autores con investigaciones sobre programas de varones con perspectiva de género y autoras que desarrollan investigaciones de la transversalización de la perspectiva de género en las Universidades, entre las, los más relevantes se encuentran las teóricas: Bartra, Buquet, González, Cabruja, Camarena y Saavedra, Cardaci, Gross, Segato, Herrera, Varela y Vilche; y los teóricos: Bonino; De Keijzer; Bergara, Riviere y Baccete; Faur; Heilman, Barker y Harrison; Kaufman, Minello, Núñez, Pizarro, Schongut.

La investigación sucedió en dos momentos, uno antes y otro después de la pandemia. El antes fueron la elaboración y redacción de todos los apartados hasta antes de los resultados, incluyendo el proceso de metodológico y sus técnicas: grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas; el después fue analizar y escribir resultados, así como tener mucho tiempo para seguir leyéndome, recibiendo la compañía y retroalimentación de Nancy y continuar en la búsqueda de otros conocimientos y tomar otras decisiones políticas, entre ellas eliminar teóricos acusados de violencia que estuvieran en mi tesis, buscar más teóricas mujeres y cuidar la visibilidad de ellas en mi proyecto de investigación.

El objetivo general de la tesis fue analizar la construcción de la masculinidad en estudiantes varones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima; los objetivos específicos: realizar un diseño teórico-metodológico que permita abordar de manera sistémica la construcción de la masculinidad; definir los ámbitos institucionales en los que se desarrolla la transferencia del modelo de creencias y prácticas de la masculinidad hegemónica/tradicional en Colima; explicar los agentes que hacen que los estudiantes varones de la Facultad de Psicología reflexionen y cuestionen su masculini-

dad; identificar en el discurso los rasgos de la masculinidad hegemónica que persisten, cuestionan, cambian o eliminan los hombres estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima.

Los principales aportes de mi tesis fueron: encontrar que la representación del hombre de Colima como un sujeto tradicional, machista, que ejerce roles tradicionales de género, que busca ejercer el control, dominio y tener poder; la presión social que viven los varones para ser ese modelo rígido desde la infancia; las disonancias cognitivas que presentan los varones de psicología respecto al haber sido socializados como *hombres* en un modelo de masculinidad hegemónica y las nuevas informaciones sobre otras posibilidades que tienen para expresarse, ejercer otras prácticas más igualitarias y equitativas son *sujetxs* no masculinos, así como el reconocer las violencias que ejercen.

Los varones solucionan estas disonancias adquiriendo una moral convencional al tener una información previa del ser hombre y otra diferente en la optativa IPG, esto genera un conflicto moral entre lo que debe hacer o no hacer y se ajusta a lo aprendido (al menos en discurso) por ello hacen una discriminación positiva de su grupo, es decir de los varones que cursan la optativa; otras formas de solucionar las disonancias son negando que los varones en la facultad ejercen violencia, rechazan discursivamente el machismo, diferenciándose de los machos, el machismo forma parte de la identidad negada de los varones; este grupo experimenta un proceso de desvinculación grupal como parte del alumnado de psicología, percibiéndose como parte del grupo de “los buenos”. Los varones buscan camuflajearse para adaptarse a la facultad a través de un discurso elaborado con la información aprendida en la optativa.

Por otro lado, el grupo de varones que no cursaron la optativa y por lo tanto no recibieron la misma información, solucionan la disonancia cognitiva justificando la violencia y el machismo, empatizando con los varones que los ejercen porque ellos “así fueron educados”. Niegan las consecuencias que tiene la violencia en terceras personas; este grupo de varones normaliza la violencia y se refuerzan positivamente a sí mismos por no ejercer violencia física, que es el único tipo de violencia ante la que exclaman su rechazo verbalmente.

Realizar un diseño teórico-metodológico que permita abordar de manera sistémica la construcción de la masculinidad también fue otro aporte metodológico. Considero que fue la relación entre la elección de la teoría feminista en congruencia con la aplicación de un método feminista y la perspectiva de género lo que me permitió ir al encuentro de un estudio no sexista, androcéntrico, ni machista del estudio de la masculinidad. Además el feminismo es una invitación (obligada) al cuestionamiento, reflexión y crítica continuo en cada momento del proceso metodológico, por lo que la elección de teorías, autores y autoras, la forma en que me relacioné con los participantes, el acompañamiento y asesoría de una psicóloga feminista, la aplicación de técnicas de recolección de información y las de análisis de información hasta la exposición de resultados, revisando cómo comunicaba y qué buscaba visibilizar desde mi implicación e interés político, el todo fue construido y revisado con cuidados y crítica feministas.

Este proyecto también evidencia que la aplicación del método feminista en el estudio de la masculinidad disminuye los sesgos androcéntricos y sexistas, lo que significa ser más “objetivo”. Además, desde este método no se ignora la situación específica que viven las mujeres, relacionada con la violencia masculina que ejercen los varones, visibilizando este problema social que vivimos como género.

También me parece importante volver a traer esta frase que me pareció muy acertada “las técnicas no son feministas sólo la forma en que son aplicadas” ... si bien las dos técnicas que utilicé han sido priorizadas por el método feminista, yo creo que para aplicarlas y para llevar a cabo si quiera una investigación no sexista ni androcéntrica y crítica ante los discursos patriarcales, se debe tener una sensibilización previa y una posición establecida antes de llevar a cabo un proyecto de este tipo, es decir no se elige un método feminista sin identificarte con los posicionamientos feministas, con el movimiento político-social y sus intereses, porque precisamente este punto es parte de la implicación que también sugiere aclararse desde este método. Investigo y genero conocimiento sobre un objeto de estudio determinado porque algo me implica hacerlo de mi situación personal, contextual y social.

No sé qué tanto podría definir lo siguiente como un aporte científico pero cambió mi forma de escribir y me hizo regresarme a re-redactar la tesis, ocurrió durante la fase de sistematización, al ordenar y redactar los resultados, que encontré a Clough quien me permitió escribir con manos nada rígidas los resultados que encontré, rompiendo con la forma tradicional, formal, objetiva (una formalidad y objetividad desde el entendimiento masculino) pude a lo largo de la tesis hablar en primera persona que sería considerado erróneo desde otro enfoque, hice uso de metáforas, de expresiones irónicas y sarcásticas, que según esa autora son formas comunes que usamos las mujeres para expresarnos.

Respecto al interés político, también exponerlo formó parte del tipo de investigación exploratoria y permitió una investigación más neutra porque no se dejó a interpretación ni a inferencias de quien leía la tesis. En esta investigación el interés político es analizar cómo se construye la masculinidad desde una perspectiva de género, para conocer posibles agentes que influyan en los varones dirigido a reflexionar y cuestionar el machismo y violencia que ejercen hacia niñas y mujeres, con intención de que al encontrar estos agentes se pueda construir un dispositivo de intervención. Se estudia en pro de las mujeres y las niñas.

Otro aporte relacionado a mi segundo objetivo de investigación fue encontrar cómo las instituciones influyen en el proceso de construcción de la identidad masculina a través de la convivencia y modelado de otros varones, de la presión que ejercen el grupo de hombres como evaluadores de la masculinidad y también de las mujeres que al estar inmersas en este sistema también pueden transmitir las normas, prácticas y discursos que construyen la masculinidad. A través de las instituciones los varones aprenden que deben ser proveedores, caballerosos, autoridad, jefes del hogar, poseer mujeres, acosar a las mujeres sexualmente y percibirlas como objetos sexuales, sujetos débiles que necesitan su protección; a iniciar a temprana edad su vida sexual, fumar y beber alcohol; ser heterosexuales; ejercer violencia psicológica hacia otros varones; omnipotentes y machistas. Conforme ellos cumplan o no con estas exigencias serán valorados por otros varones quienes establecen “el nivel de hombría que tienen”.

Analicé que el proceso de crianza, a través de la institución familiar, influye en los varones en el aprendizaje o rechazo de algunos rasgos de la masculinidad hegemónica, siendo las madres las que enseñan rasgos opuestos y el padre, que puede ser elegido como modelo a seguir por los varones es el que obstaculiza la resistencia a las exigencias de la masculinidad hegemónica, pues es un vigilante más que premia a sus hijos varones al ejercerla.

Los aportes respecto a los agentes que hacen que los estudiantes varones de la Facultad de Psicología reflexionen y cuestionen su masculinidad son situaciones particulares e individuales: la relación entre el padre y la madre; la relación de poder-violencia del padre con otras mujeres; observar el sufrimiento de mujeres cercanas y queridas por la violencia masculina que viven; la discriminación hacia las personas homosexuales desde la religión; haber sido presionados a tener varias parejas sexuales, a rechazar el trabajo doméstico, a perder la virginidad antes de los 18 años.

Uno de los agentes más importantes que motivan a los varones a reflexionar y cuestionar la Masculinidad Hegemónica (MH) son “las mujeres”, específicamente mencionan a mujeres que son feministas. El recibir información nueva de estos grupos de mujeres hace que los hombres intenten romper con lo que han aprendido, esta información también la encuentran en espacios que proporciona la Facultad de Psicología como la asignatura optativa introducción a la perspectiva de género, en la que los varones aprenden a cuestionar la violencia masculina, el machismo, la heteronorma, las identidades de género, pero logran el análisis, crítica y cuestionamiento hacia sí mismos únicamente si tienen voluntad e interés. Dado que este espacio no es obligatorio, un grupo de varones y otro tienen información y conocimientos diferentes respecto a temas que es necesario abordar por el contexto machista y violento en el que vivimos y la carrera que estudiamos que está directamente relacionada a intervenir con personas que viven en este contexto machista y violento.

Sin embargo, estos conocimientos no son aplicados y únicamente influyen en los varones para estructurar un discurso más elaborado y fundamentado que encubre a otros varones y a sí mismos. Los agentes de cambio motivan a los varones a reflexionar y cuestionarse sin cambiar sus prácticas. Mi interpretación es que estos no

pasan a la acción porque les es cuestionada su identidad masculina, lo cual coincide con que la presión social de otros varones es un obstáculo para el cambio de pensamiento y comportamiento.

Algunos de los rasgos que los varones han cambiado a lo largo de su vida son el dejar de romper acuerdos de exclusividad con mujeres con las que se relacionan; no ser machista sólo para ser aceptado por un grupo de varones; dejar de acosar sexualmente a las mujeres; abandonar los lazos de amistad que le obligaban a hacer cosas para hacerse hombre; y por último relacionarse desde la comunicación, responsabilidad afectiva, respeto con las mujeres y hombres que son sus vínculos sexuales y afectivos y abandonar las exigencias del amor romántico entre ellas la celotipia. Uno de los rasgos que los varones no ejercen o eliminaron es el ser homofóbicos.

Hay rasgos aprendidos según sus experiencias de vida que se oponen a rasgos que exige el modelo de MH. Uno de los rasgos en el que coinciden todos los varones es el compartir el trabajo doméstico en casa, aunque algunos padres de estos varones muestran rechazo a su participación y que esos mismos padres no participan en el trabajo doméstico.

Mujeres que impulsan a otras mujeres

Antes de escribir mi tesis, decidí que quería hacer un verano de investigación en la Academia Mexicana de las Ciencias, pasé el verano de 2019 en Puebla, México, con el acompañamiento y asesoría de la doctora que elegí: Mirza Aguilar, quien me interesó por su trayectoria en investigaciones con mujeres migrantes, mujeres que eran trabajadoras domésticas, violencia hacia las mujeres, entre otros temas.

El contexto que acompaña este verano fueron emociones encontradas: por una parte, felicidad de cumplir con los requisitos para irme de verano con la investigadora que elegí y, por otro lado, miedo y ansiedad de desaparecer en Puebla, como las niñas, adolescentes y mujeres que desaparecen en ese estado, repetía mi familia, las noticias que comencé a leer, los datos de violencia hacia las mujeres y niñas en la entidad; aunque después pensaba ¿no es el mío el más peligroso según las estadísticas?, ¿no era Colima más violento? Sí, pero al menos me sabía acompañada si algo me pasaba, cuando algo me pasa. Hecha un rompecabezas de emociones y

teniendo más información de la necesaria sobre violencia, me fui a hacer investigación.

La investigación que hicimos Mirza y yo fue con niñas y adolescentes que participaron ese año en el campamento de empoderamiento científico para niñas; el objetivo del artículo fue visibilizar la importancia de la perspectiva de género para incentivar la vocación científica en mujeres jóvenes, centrándonos en un estudio de caso específico que es el “Campamento de empoderamiento científico: Por más mujeres en la Ciencia y la Tecnología INAOE-Conahcyt”. Este campamento es un proyecto del Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica apoyado por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, y su objetivo es promover, fomentar y fortalecer la inclusión de las mujeres en la ciencia desde temprana edad. En la edición 2019 fueron elegidas 31 adolescentes mujeres del estado de Puebla y 1 de Oaxaca.

La metodología que aplicamos fue cualitativa y las técnicas que se implementaron fueron: Investigación-acción por medio de un taller de género, diversidad sexual y derechos humanos, observación participante, así como entrevistas semiestructuradas aplicadas a 6 adolescentes que asistieron al campamento, 3 a organizadoras y 3 entrevistas a científicas que participaron como ponentes en el campamento.

Los aportes más relevantes de esta investigación fueron: conocer casos de mujeres que habían participado en campamentos anteriores y que posterior a esa experiencia decidieron por estudiar una ingeniería; la importancia de proyectar en las infancias y adolescencia modelos de mujeres profesionistas no solo de carreras estereotipadamente femeninas sino también aquellas carreras consideradas que son para hombres; la influencia de las mujeres en las adolescentes para que apliquen al campamento, en todos los casos fueron motivadas por profesoras de sus secundarias o bachilleratos; las adolescentes entrevistadas problematizan los contextos en los cuales viven, piensan en las mujeres de su comunidad, en que las adolescentes embarazadas puedan seguir teniendo la oportunidad de estudiar, en las violencias que viven en la calle, en sus familias y en la escuela, el machismo comunitario y de la policía, en los matrimonios forzados y las violaciones a adolescentes.

“Es por eso que muchas mujeres sí sueñan, nos dan alas para volar, pero nos las cortan” (participante 5, 2019).

El campamento hace sentir a las adolescentes un espacio en donde se sienten valiosas, que sus opiniones son válidas e importantes; lo que más las motiva de la información que reciben no son los conocimientos científicos, sino que aprenden a valorarse como mujeres a partir de proyectarse en la seguridad y logros de las ponentes científicas. Por otro lado, el identificarse y tener diálogos con otras adolescentes que viven contextos similares, las hace cuestionarse grupalmente y expresar la necesidad de comunicarse más entre mujeres, generar espacios para hablar de las experiencias que viven.

Han pasado dos años y medio desde ese verano, he tenido acceso a otras lecturas, otros conocimientos e informaciones, ahora que vuelvo a hacer un análisis del artículo escrito reflexiono que las adolescentes identifican violencias que las mujeres de su familia no reconocen, ni nombran aunque las hayan vivido desde niñas con los varones de su familia, con los varones que se vuelven sus parejas, con los “uniformados”; son las adolescencias las que tienen información nueva para las adultas, son ellas quienes quieren denunciar, quienes comprenden que por la edad las mujeres adultas “aguantan” y además porque dolorosamente saben desde niñas que las autoridades no hacen nada.

Método feminista en la construcción de la masculinidad²

En octavo semestre, realicé mis prácticas profesionales en el proyecto del cuerpo académico 110: Género y Prácticas Culturales de la Universidad de Colima, en el eje de “Violencia de género y agencia en las mujeres que viven en los albergues de jornaleros migrantes” realizado febrero y julio del 2019 en el albergue ubicado en el Trapiche, Colima. Elegí hacer mis prácticas en este proyecto porque podía aprender y practicar en el área de la psicología que

² Capítulo en el libro *Del diagnóstico al vuelo de las golondrinas: propuestas metodológicas para el trabajo con familias jornaleras migrantes*.

más llamaba mi atención, la psicología social comunitaria, además que el eje específico en el cual participaría era el que tenía que ver con mujeres, violencias y agencia desde la perspectiva de género.

Las actividades que aprendí y realicé en este proyecto incluyeron: varias capacitaciones por parte del cuerpo académico, aplicación de encuestas de datos sociodemográficos en los albergues jornaleros del municipio de Cuauhtémoc, Colima, ejecución de técnicas de recolección de información tales como: observación participante, entrevista semiestructurada, diario de campo; planeación y desarrollo de talleres para las mujeres que habitan en el albergue y por último reuniones para exponer las observaciones y aspectos que percibíamos de las interacciones, espacios, contexto que estábamos abordando.

Además, en el acompañamiento y capacitaciones fuimos sensibilizados y sensibilizadas para las interacciones con los y las personas de los albergues, teniendo presente que éramos extrañas para ellos y ellas, que no nos debían información, por lo tanto lo que no quisieran compartir estaban en su derecho y libertad de negarse a dárnosla; nos enseñaron a relacionarnos horizontalmente con ellos y ellas y a retribuirles el tiempo, espacio, datos que nos proporcionan, informando qué se hará con la información obtenida, respondiendo a sus dudas relacionadas con el proyecto, y posteriormente haciendo talleres para las mujeres. Varios de estos aspectos no los había aprendido en 4 años que llevaba estudiando psicología, el que era totalmente nuevo para mí era el de *horizontalidad*, que era totalmente opuesto a los conceptos verticales que aprendemos desde primero en donde el o la psicóloga “intervienen”, “educan” y a los, las cuales “se les debe” información para producir conocimiento.

Recuerdo que en nuestros diarios de campo debíamos registrar lo que observábamos y escuchábamos referente a las condiciones de vida de las personas que vivían en los albergues, por ejemplo: ¿qué albergues tenían una mejor fachada? Y si esto tenía relación con la zona en la que se encontraban ubicados, ¿los albergues más descuidados de sus instalaciones estaban visibles para la sociedad u ocultos?, ¿quiénes hacen el trabajo doméstico y quiénes el trabajo fuera de casa/remunerado?, si había escuela cerca del

albergue o en el albergue; los materiales de los que estaban hechas sus casas; cómo estaban organizadas las casas, qué servicios tenían, si en el albergue podíamos detectar factores de riesgo (por ejemplo, las personas andaban descalzas y había vidrios en el suelo, no había piso, solo tierra, había basura por todos lados, no había control de las mascotas que tenían en los albergues y había muchos niños y niñas pequeñas); también pudimos observar que una gran cantidad de personas ahí hablan náhuatl, que muchos matrimonios fueron consumados entre 2 menores de edad o entre una mujer menor de edad y un hombre mayor de edad; entre otras.

Era la primera vez que la observación me era dolorosa, la escucha anteriormente ya me había generado nudos en la garganta y nuevamente no tenía sentido aquello que me decían profesores y profesoras de áreas “frías” de la psicología (que no deberían serlo, pero así nos las presentan) lo primero que nos dicen es que no debemos expresar gestualmente emociones muy visibles a los y las “pacientes” con quienes “intervenimos” pero a la vez debíamos hacer *rapport* y “ganarnos” su confianza (pero era una búsqueda fría porque no había permiso de ser con ellas) ¿desde la frialdad cómo construyo confianza sino es fingiendo? No podía fingir porque lo que escuchaba y observaba me molestaba o me generaba tristeza, me parecía que esos espacios habían sido olvidados por el gobierno y la única forma de ser honesta era lo opuesto a lo que había aprendido antes, ser, porque me resuena, porque me hacía nuevamente identificar y revisar privilegios que tuve/tengo, y porque simplemente no me hacía sentido pedir información si yo no lo daba, y las emociones son información, lo corporal (lo aprendí de la danza) es información, y lo más horizontal era también compartirla.

Posteriormente, durante la pandemia, el cuerpo académico me invitó a escribir un capítulo para el libro que ellas escribirían sobre este proyecto y aunque me asustaba escribir con personas que admiraba y admiro mucho dije que sí con el miedo acompañándome. Yo elegí escribir sobre el uso de un método feminista desde una metodología cualitativa para conocer cómo se construye la masculinidad desde las experiencias de las mujeres migrantes. El objetivo general fue: proponer el uso de un método feminista para analizar la construcción de la masculinidad de los hombres migrantes del

albergue cañero del Trapiche, Colima, Col. Los objetivos específicos fueron: analizar la construcción de la masculinidad de los hombres migrantes a través de la narrativa de las mujeres migrantes y relacionar los resultados encontrados con el método utilizado.

El interés político en esta investigación fue considerar a las mujeres como sujetos activos, visibilizando su voz y valor a lo que expresan, además del poder de expresar lo que por años se ha elegido que expresen otros sujetos que no sean mujeres, el poder de generar conocimiento y discurso, así como de evidenciar otros aspectos referentes a la violencia relacionada o vinculada a la masculinidad, a la paternidad, al consumo de alcohol, entre otros elementos que los hombres, insisto, pudiesen normalizar o no exponer.

La descripción del proceso metodológico inició expresando mi implicación y ahí escribí explícitamente que comenzaría así porque es de aquí de donde viene el impulso por construir un proyecto de investigación, nace de preguntas, problematizando algo que me preocupa, algo que cuestiono, critico, lo que nos mueve, lo que se resiente, algunas preguntas que me acompañaron fueron ¿por qué un método feminista?, ¿por qué una teoría crítica?, ¿para qué dar voz a las mujeres?, ¿por qué hablar de la construcción de la masculinidad?, ¿por qué he elegido estas categorías y no otras?, ¿qué observé?, ¿qué contenido seleccioné y analicé para agruparlo en las categorías elegidas?, ¿cuál es mi vínculo con las participantes?, ¿por qué quiero escuchar su perspectiva y sus experiencias?, ¿qué he elegido no ver?

Mi implicación en este proyecto no se diferencia de los anteriores, el impulso por conocer lo que construye la identidad de los varones viene de la escucha a mujeres que quiero, también de mujeres que no conozco y no están en mi cotidianidad y de las vivencias propias como cuerpo. Nuestra biografía se activa, aunque el método científico dicte neutralidad. Pero si pretender ser neutras, neutros es insistir en suponer la ausencia de implicación por parte de la investigadora, investigador falsearía, ella misma, la realidad (De Keijzer, Martínez y Peñaranda, 2015).

Una de las prácticas que se realizan desde este método es la “deconstrucción”, de decir analizar meticulosamente y cuestionar lo que ha sido publicado para descubrir los sesgos sexistas e inten-

tar corregirlos (Bartra, 2012). En esta investigación esta práctica se buscó crear una perspectiva que permitiera re construir-vincular el significado que se le ha dado a la masculinidad, dándole voz a las mujeres de este contexto en específico.

Elegí a mujeres como participantes/informantes claves ya que algunas teorías del conocimiento derivadas del marxismo afirman que el ser oprimido, en este caso las mujeres, tienen un privilegio cognoscente, cuentan con dicha ventaja por sobre los varones según los estudios feministas, debido a su situación y experiencia de opresión, por lo que los datos que me proporcionaron fueron brindados desde su experiencia viviendo con seres masculinizados, y beneficiados históricamente por la ideología dominante (Tena, 2012).

Históricamente las mujeres hemos sido descritas a través de los ojos de lo masculino, lo masculino como “gafas”, como esta perspectiva que desde ciertos valores y características a su vez caracteriza lo que es “ser mujer”, cómo debería ser una mujer y el qué deben hacer las mujeres. Estas “gafas” no sólo han descrito y asignado el quehacer femenino, sino que también lo han hecho hacia los sujetos masculinos, se han dedicado a analizar cómo es “ser un hombre”, con sus propias gafas. Para Bartra (2012) el método feminista tiene el objetivo de crear nuevos conocimientos que ya no se centren únicamente en qué hacen, piensan y sienten los hombres.

Me relacioné con las mujeres como *actoras sociales*, Bartra define así el reconocimiento del rol protagónico en la organización popular, en los ámbitos sociales como lo son los albergues de migrantes, espacios marginados; como Beatriz Dibós (1984) *agentes directos* de su comunidad y Annette Backhaus (1988) que las percibe como protagonistas que se crean a partir de la necesidad de afrontar la situación aguda de pobreza e injusticia social (citado en Bartra, 1992).

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas tomando en consideración el consentimiento de las mujeres para compartirnos o no información y respetarlo, también sus tiempos y sus actividades, lo cual implicaba adaptarnos al espacio en el que estuvieran trabajando en el albergue. Las entrevistas me permitieron generar una comunicación abierta con las participantes, dejándolas expresar lo que ellas desearan. Al inicio el diálogo era abierto y flexible, por ejemplo, “Háblame de tu fa-

milia de origen", temas que no estaban directamente relacionados con la masculinidad, aunque en la narrativa los hombres y la masculinidad fueran mencionados.

La metodología utilizada me permitía que al momento de dialogar/entrevistar a las mujeres pudiera mostrarme/ser sensible ante determinados temas y compartir mis emociones con ellas (Beiras, Contreras y Casasanta, 2017), aspecto que se vincula al método feminista, sobre todo por la población con la cual asistimos, que ha sido marginada, vulnerada y hacia la cual se ejerce violencia estructural; además las mujeres, aparte de que se ejerza este tipo de violencia contra ellas, viven la violencia de género en su día a día, ¿cómo íbamos a ignorar o evadir que esto generaría un impacto en nosotras?, ¿es esto la neutralidad?, ¿no es esto crueldad? Opino que sí.

Las preguntas de la entrevista pretendían que las mujeres analizaran y reflexionaran sobre distintas áreas de su vida relacionadas con experiencias propias y compartidas con los varones, lo cual impacta y genera cambios, que podrían o no proceder con la emancipación y liberación de ellas.

El guion de la entrevista lo construimos identificando los ejes que correspondían al entorno de la mujer migrante, considerando que las preguntas nos aportarían información de los espacios y/o situaciones en las cuáles conviven con los hombres, aquellos que aportarían información sobre la construcción de la masculinidad, para lo cual se identificaron los espacios o situaciones en los cuales las mujeres a lo largo de su vida interactúan con los hombres. Una vez identificados estos espacios/situaciones/instituciones y conceptos, los ejes quedaron así: Familia de origen de la mujer, Relación de pareja, Relaciones interpersonales en el albergue, Trabajo doméstico y trabajo remunerado, feminidad y masculinidad.

La primera parte de la entrevista tenía preguntas generales sobre las mujeres y su experiencia como mujeres, sus relaciones, su cotidianidad y aunque no preguntamos nada respecto al hombre y a la masculinidad, ellas iban aportando información sobre el objeto de estudio; al hacer preguntas más específicas sobre ellas, nos brindaba más información sobre ellos, porque las mujeres del albergue, así como muchas otras tienen una vida de experiencias rodeadas de hombres, sean estos sus padres, abuelos, novios, esposos, parejas,

hijos, etc. En la parte final de la entrevista, hicimos preguntas específicas sobre la masculinidad y sobre los hombres, son de las que se obtuvo información más específica sobre el objeto de estudio.

Una decisión al momento de dialogar/entrevistar a las mujeres fue dejar que ellas se expresaran sin interrumpirlas ni intentar que no se “desviarán” del tema, considerando que tal vez se necesitaría más tiempo para entrevistarla en otras ocasiones, pero si ese era un espacio horizontal entonces ellas también debían tener libertad para expresar sus ideas.

Como principales resultados encontré que el respetar-consensuar con las mujeres permite construir la horizontalidad entre investigadora-extraña y mujeres-participantes-actoras, así como el adaptarnos nosotras al espacio, actividades y horarios de las mujeres y no al revés. Igualmente, la decisión-acción de no ocultarles a las mujeres aquello que nos generan y mueven ciertos temas en particular, nos permitió generar confianza y considero que esto hacía que al momento de sentirnos humanas ellas se abrían más a expresar sus emociones y compartían con más apertura la información, porque en la emoción que nosotras compartíamos naturalmente está la implicación y la información que nosotras dábamos a la mujer-participante-actora social, de otra forma no le hubiese permitido conocerme ¿habría horizontalidad si solo se pretende que una de las partes comparta información y la otra no? Opino que no, además toda acción, omisión, gesto o la nula expresión de estos, envían mensajes a las personas con las cuales nos comunicamos, en este caso las participantes, son información.

Las decisiones tomadas en congruencia con el método feminista me permitieron analizar, desde la perspectiva de género la construcción de la masculinidad, evidenciar la situación que viven las mujeres migrantes en relación a su situación como migrantes indígenas, el tipo de relaciones que tienen con los hombres, los significados construidos en ese espacio sobre lo que es ser hombre, la situación que viven los hombres en cuanto a su paternidad, factores de riesgo (consumo de alcohol), afectos masculinos, así como visibilizar, sin incurrir en la manera de lo posible en sesgos androcéntricos y sexistas, sobre los problemas de la violencia hacia las mujeres del albergue.

Este fue el primer proyecto en el que aprendí teórica y prácticamente lo que era la agencia y la interseccionalidad, en el

que entendí que las mujeres estamos agrupadas en diferentes categorías sociales que nos hacen vivir experiencias de desigualdad, discriminación y violencias diferentes, algunas acumulan categorías sociales por el contexto del que forman parte y por lo tanto también acumulan violencias. Vinculado a esto comprendí también cómo las mujeres migrantes, como mujeres, madres, humanas, como trabajadoras domésticas tienen sus estrategias-agencia hacia esas situaciones que viven, y que nosotras como psicólogas no tenemos el rol de educadoras sino de acompañantes, no vamos a enseñarles algo en particular, de hecho, creo que vamos más a aprender y construir en grupo (si hay consentimiento para nosotras de entrar en él). La psicología comunitaria y este enfoque de investigación me cambió las formas antes aprendidas de pensar el quehacer en psicología que era más parecido a lo médico, lo vertical, al distanciamiento entre psicóloga y persona, a vaciar información en espacios que creemos la necesitan.

La crisis de los amores monógamos durante la pandemia

Durante la pandemia y en una *habitación propia* ante una realidad de constante dar y ser para los otros, este momento de crisis nos permitió re pensarnos el amor, cuestionar sus mitos, estructura, prácticas, normas, reglas, creencias, así como sus dinámicas de poder más sutiles e invisibles.

¿Qué puso en crisis al amor? Reconocernos sujetas con necesidades, practicar el poner límites, sabernos que deseamos ser también amadas. Previo a la pandemia, hubo dos momentos que considero que influyeron en las mujeres durante el confinamiento para buscar otras informaciones, formas de encontrarnos en espacios virtuales, para dialogar, y estos fueron la marcha del 25 de noviembre del 2019 y el 8 de marzo del 2020; en Colima era la primera vez que más de ochocientas mujeres marchábamos y nos movilizábamos para exigir no ser violentadas, después de eso la pandemia nos mandó de obligado a casa. Esa marcha generó un impacto muy fuerte en las que asistimos, se luchó desde la danza, la poesía, el canto, y todo aquello fue de lo público a lo privado,

durante el encierro a través del arte y del diálogo virtual nos seguimos cuestionando.

Este apartado es un análisis acerca de las experiencias que vivimos las mujeres jóvenes durante la pandemia del COVID-19 con nuestros vínculos monogámicos con varones. En mi experiencia, escucha y observación de las mujeres con las que tuve contacto o un vínculo durante la pandemia, esta fue vivida no solo como una crisis en el sistema de salud en México, sino una crisis para lo íntimo, con los vínculos sexuales, eróticos, románticos o afectivos; la pandemia como *“hecho social total”* *removió y continúa removiendo a las instituciones, sus actores y valores, por el ejemplo al amor como institución* (Ramonet, 2020, citado en Rodríguez y Rodríguez, 2020).

Una de las principales causas de la crisis del amor romántico como institución durante la pandemia es haber tenido tiempo para colectivizar información en redes virtuales con otras mujeres, reflexionar y cuestionar en colectivo, con conocimientos que dialogábamos e intercambiábamos de nuestras experiencias. En el caso de las mujeres bailarinas con las que tuve contacto, estas redes nos permitieron generar intercambio y acompañamiento en procesos creativos a distancia para exponer nuestras vivencias.

Tener tiempo para recibir otras informaciones disidentes de lo hegemónico-relacional nos permitió conocer y después practicar/explorar otros formatos para relacionarnos con vínculos amoroso-erótico-sexuales. Para Eugene Enriquez (2000) los saberes de una institución se discuten mucho después de haberse planteado como indiscutibles. Si una empieza a interrogarse sobre el valor de la institución no se cuestiona sólo el valor de la institución sino la institución en su propio funcionamiento.

Otras causas analizadas fueron las experiencias violentas en la monogamia que generaron subversión (violencia física, psicológica, sexual); inconsistencias en la institución que hacen respecto a las normativas aplicadas diferenciadamente respecto a uno y otro género, por ejemplo, en el caso de la “fidelidad” se castiga a las mujeres que se salen de la norma y a los hombres se les justifica; otra de ellas es la promesa de felicidad y amor infinito que nos hacen a las mujeres por aguantar y sufrir en relaciones violentas,

permitiéndonos cuestionar que quien nos lastima y agrede es la misma persona que supuestamente nos recompensará, el agresor castiga y recompensa a la vez. Nos hemos hecho conscientes que los beneficios de la institución amorosa no llegan, sin embargo, los costes (esperando las recompensas) comienzan a cobrarse poco después del inicio de la relación cuando comenzamos a observar a quien tenemos enfrente y no el modelo prometido (el héroe/príncipe azul) que nos enseña a idealizar la institución.

Távora y Esteban (2008) afirman que para conseguir ser queridas las mujeres recurren a estrategias como intentar hacerse imprescindibles en las relaciones con los otros o renunciando a una parte de ellas mismas como moneda de cambio para conseguir el amor del otro; y en ningún caso han sentido que conseguían alcanzar esta meta impuesta e internalizada.

El cuestionamiento y crítica hacia los mitos de la institución, entre ellos el de los celos/posesión como muestra del amor verdadero; los cuestionamos porque no nos funcionan, nos duelen. Las reflexiones estaban encaminadas hacia el origen de esos celos, y las principales causas fueron el sentir inseguridad por estereotipos femeninos de belleza, mantener/forzar la duración monogámica con un vínculo que siente interés por más personas y además no lo comunica o miente; esto último nos llevó a replantearnos las relaciones abiertas como forma de explorar nuevas formas de vincularnos, dejar de usar prácticas de la institución basadas en creencias de la institución, cuestionándolas y actuando según lo que nosotras mismas en diálogo constante con nuestros vínculos necesitamos y yo y mis vínculos necesitamos, dejar de tener como referente las bases intelectuales del amor institucionalizado.

Estas causas que nos llevaron a re-pensarnos, reflexionar y cuestionar críticamente las violencias que vivíamos, dialogarlas, poder compartirlas, identificarlas, colectivizarlas y construir para nuestro entendimiento lo que es la violencia, definirlo juntas desde las experiencias propias, sacudir la información nueva en el grupo nos llevaron a muchas a la ruptura con nuestros vínculos y a desidentificarnos con la institución del amor romántico, sin embargo, estas rupturas eran acompañadas por otras mujeres (vínculos que siempre han sido disruptivos para el amor, y peligrosos para

el patriarcado) y también por la situación de pandemia que vivíamos, había muchas opciones de recibir terapia gratuita vía virtual o telefónica, por lo que los acompañamientos también eran terapéuticos; igualmente la crisis nos permitió acuerpar otras informaciones para vincularnos y practicar lo nuevo: poliamor, relaciones abiertas, anarquismo relacional, soltería, vínculos sexuales responsables, relaciones amistosas con vínculos sexuales.

Pero la pandemia no nos hizo experimentar las mismas situaciones a unas mujeres y a otras. Las mujeres de las que hablé anteriormente teníamos una *habitación propia*, es decir que en los breves o prolongados periodos de confinamiento tuvimos el privilegio de tener espacios seguros en casa, para escribir, descansar de las violencias de lo público que es sinónimo de lo masculino; para danzar, para crear, para hacer poesía de aquellas violencias que mal nombrábamos amor, y encontrar otras formas de vincularnos y desvincularnos de los varones, dejándolos de priorizar como los únicos sujetos dignos de recibir nuestra compañía, afectos, tiempo y ternuras y cuestionando el único formato hegemónico, patriarcal permitido: la monogamia. Las mujeres que tuvimos tiempos y espacios para dialogar y colectivizar fuimos en general mujeres que estudiábamos en la universidad y otras mujeres artistas, sobre todo bailarinas, muchas de ellas/nosotras feministas. Éramos mujeres que si estudiábamos o trabajábamos podíamos hacerlo en una *habitación propia* y pudimos parar el contacto en el espacio público, porque teníamos un espacio privado.

Por otro lado, había mujeres que fueron obligadas a aislarse en el espacio privado con sus agresores. Durante la pandemia, a nivel global, 243 millones de mujeres y adolescentes entre 15 y 49 años sufrieron violencia física o sexual a manos de su pareja; 137 mujeres han sido asesinadas a diario en el mundo por un miembro de su familia y 14 de los 25 países con mayor número de feminicidios se encuentran en América Latina y el Caribe (ONU Mujeres México, 2020). En México, tan solo en marzo de 2020, el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública reportó que fueron asesinadas once mujeres al día y que, desde inicios del confinamiento aumentaron las llamadas de emergencia por violencia de género. Por su parte, la Red Nacional de Refugios

señaló que, en mayo del mismo año, los centros integrados a esta red ya operaban entre 80 y 110 por ciento de su capacidad (Fernández, 2020). No todas las mujeres tenemos una habitación propia, es por ello que un enfoque interseccional nos permite analizar otras realidades de otros grupos de mujeres.

Había otros grupos de mujeres que no pudieron cuidarse de ninguna pandemia, porque tenían que seguir trabajando fuera de casa, exponiéndose a la pandemia de violencia que nadie tomaba en cuenta y además de los riesgos que en el mundo existían de contagiarse del virus.

A manera de conclusión sobre este análisis, las crisis no afectan de igual manera a los sujetos de una misma institución; el pensamiento crítico en los espacios institucionalizados permite regulaciones más saludables para sus actoras; colectivizar las reflexiones y cuestionamientos de nuestras experiencias amorosas con otras mujeres nos permite ir hacia lo que Margarita Pisano (2004) llama el *AFUERA* de la institución, hacia el yo y el nosotras; los cambios en el nivel micro son posibles si se convoca a quienes estén dispuestas a imaginar, crear y construir otros marcos de referencia y ensayarlos; y por último el analizar al amor como institución permite más fácilmente comprender su carácter de político, pues lo que se piensa como personal, al modificarlo es algo que termina impactando en lo colectivo.

Algunos avances que concluyo respecto a esta crisis del amor romántico es la escucha y acompañamiento entre mujeres para cuestionarnos los espacios en donde la distancia social obligatoria nos hizo revisar críticamente las prácticas con nuestros compañeros afectivos y/o sexuales; explorar y ensayar otras estructuras vinculares íntimas con procesos más saludables para nosotras las mujeres en cuanto a comunicación, afectos, exploración de las prácticas sexuales, introspección de la orientación sexual, acuerdos, límites, actualizaciones en el sentir de las personas implicadas y duelos; re organización y diversificación de nuestros tiempos, cuidados y afectos. Este acompañamiento amoroso es otro gran avance que se resiste al amor romántico que por norma social es entregado a los varones, convirtiéndose en un monopolio de los afectos, cuidados y tiempos de las mujeres, que no solo limita el

cuidado hacia nosotras mismas sino también el encuentro, cuidados y las luchas colectivas entre nosotras.

Otro avance fue el cuestionar otras instituciones como la del matrimonio y la familia; el trabajo colectivo de los afectos, dejar de pensar nuestra experiencia amorosa como algo individual para analizarla como experiencia genérica, comenzar a racionalizar el amor y convocarnos a la realidad como política amorosa (Lagarde, 2000, citado en Saiz, 2013) y ver críticamente lo que internalizamos; cuestionar los mitos del amor romántico porque son violentos para las sujetas que los introyectamos y darnos cuenta de cómo la institución se reproduce gracias a las violencias que vivimos; acercamiento o identificación con la teoría/práctica y o movimiento político feminista.

Uno de los obstáculos analizados fue el hecho de que una institución tan poderosa como lo es el amor romántico busca adaptarse para poder reproducirse (Enriquez, 2000), lo que nos ha llevado a explorar otras estructuras no monogámicas y también en estas vivir experiencias violentas, machistas y sexistas, es decir, explorar otras estructuras no garantiza vínculos no violentos, ya sea porque estas estructuras toman como base el amor romántico y transforman o replantean sus bases partiendo finalmente de lo mismo o porque nosotras como sujetas que fuimos socializadas con su normativa, creencias y valores llevamos a la nueva estructura modificaciones de lo hegemónico que son más de lo mismo o son nuestros compañeros, compañeras amorosos o sexuales quienes aún siguen enganchados, enganchadas a la institución y la reproducen en nuevos modelos vinculares como las relaciones abiertas, no-monogamias éticas, poliamor, entre otras.

Por último, comprendo que, si bien el feminismo nos aporta conocimientos teóricos y prácticos para ser críticas, confrontarnos y construir otros modelos, valores, formas, estructuras, prácticas y afectos para vincularnos, el ser feministas no significa que todas podamos excluir al amor de nuestro proyecto de vida, algo que Lagarde llama sincretismo amoroso, o que podamos eliminar/deconstruir del todo lo que hemos internalizado. A pesar de ello la convocatoria sigue siendo la misma, cuestionar las informaciones y prácticas hegemónicas y explorar/crear/construir/practicar

otras, que se contrapongan, que no nos duelan, que no nos impliquen sacrificar nuestros tiempos, espacios, cuerpos y vidas.

¿Nuevas masculinidades? Camuflar la masculinidad hegemónica

Este apartado es breve, debido a que el artículo recientemente fue enviado a revisión. Esta investigación se deriva de mi tesis de licenciatura *“El machito de oficina”: La construcción de la masculinidad en estudiantes varones de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Colima*, fue escrito junto a Nancy Molina teniendo por objetivo analizar las prácticas sociales de los estudiantes de la licenciatura en psicología de la Universidad de Colima a través de las cuales se desidentifican, invisibilizan o niegan ejercer una masculinidad hegemónica, nombrándose como “nuevos hombres” a lo cual denominamos como camuflaje de la masculinidad hegemónica. Este análisis lo fundamentamos en los planteamientos teóricos de la masculinidad hegemónica y en las críticas al planteamiento de las nuevas masculinidades.

La crítica a este concepto parte precisamente de que son solo nuevos discursos más no nuevas masculinidades. Se debate lo problemático de la propuesta por lo fácil que resulta a los varones pensar que “cuestionando” algunos elementos de las exigencias sociales y normas hegemónicas los vuelven “no machos” o “nuevos hombres” lo cual es un pensamiento individualizante que no considera la dominación masculina como colectiva, genérica y sistemática (Delgado, 2020). Bonino (1997) argumenta que, si bien hay una diversidad de subjetividades masculinas sustentadas en diferentes creencias, representaciones sociales y valores estas quedan “sofocadas” por el modelo de masculinidad hegemónica.

Las prácticas sociales para camuflar la masculinidad hegemónica que encontramos fueron: disociarse entre ser hombre estudiante de psicología *versus* ser hombre de Colima; distorsionar el respeto a la diversidad para justificar prácticas machistas; desidentificarse de los machos, la práctica de encubrirse en “ser de mente abierta”; la práctica de minimizar el machismo/violencia que ejercen y, por último, adaptar el discurso en la ciencia psicológica como institución.

Reflexión sobre los procesos de investigación e inquietudes sembradas

Hombre que no eligió nacer de acero,
Hombre aferrado al poder, desgarro,
Hombre.

Triste hombre confundido, cumple con su misión,
Se niega al acercamiento, el contacto y el afecto de otros hombres,
Acérquense al amor despacio, hombres.

No hace falta ser de piedra, no se es más hombre en la guerra,
No hemos de tener la razón.

Hombres de cien mil colores, preguntándose si son o no son hombres.
Hombre, de Pedro Pastor y Los Locos Descalzos

Las reflexiones y cuestionamientos que narro en los párrafos siguientes son tejidos de lecturas feministas, textos de mujeres, análisis de discursos sociales en películas, canciones, poesía, experiencias propias como mujer joven, otras como psicóloga, preguntas que me hice después de leer a *otrxs autorxs*, entre ellos Ulloa a quien me hubiese gustado encontrarme mientras estudiaba psicología en la Universidad. Ahora no sé si terminé un bordado de pensamientos, sentires, preguntas y reflexiones de todo aquello que en años ha sido parte de mis procesos de investigación y práctica psicológica-social-comunitaria y que ahora con este ejercicio de auto-analizar, revisar esos procesos desde AFUERA, vuelvo al bordado para deshacer, formar otras figuras, replantear todo aquello que en ese momento decidí, hice, sentí-pensé, por primera vez me “investigo” a mí misma y reflexiono con este ejercicio de escritura narrativa sobre aquello que me implicó así como desde otra mirada observo otros aspectos que con lo que leía, conocía y hacía no podía hacerme las preguntas que me hago ahora.

Configuración de la encerrona de la masculinidad hegemónica

Los primeros cuestionamientos surgieron al leer lo que Ulloa define como *sobreviviente*, me resonaron con la línea de investigación violencia-masculinidad hegemónica ¿qué grado de violencia hace a alguien sobreviviente?, ¿qué hace que los sobrevivientes tengan el rol de opresor o el rol del oprimido?

Para Rita Segato, el hombre es la primera víctima de los mandatos de masculinidad, por lo tanto, a la vez que tiene el rol de víctima, es victimario porque el mismo mandato le pide ejercer violencia. Sufre los mandatos ¿violenta en busca de hacerse daño propio? Se hace daño y hace daño, le hacen daño y hace daño, pero se reafirma a su vez como hombre.

En investigaciones psicológicas y médicas se ha analizado por qué los hombres mueren antes que las mujeres en todos los países del mundo y se ha encontrado que una de las causas es porque no pueden reconocer su propio sufrimiento. Son obligados a hacer lo que no tienen ganas y a veces a no hacer lo que tienen ganas (Vilche, 2020).

Colima, de acuerdo al estudio del Consejo para la Seguridad Pública y la Justicia Penal es actualmente la ciudad más violenta del mundo. Colima registró una tasa de 181.94 homicidios por cada 100,000 habitantes, la tercera más alta desde que empezaron a realizar este estudio en 2009. El estudio compara las tasas de violencia en Colima con aquellas que se dieron en Colombia a finales de los ochenta, cuando estalló la “guerra” del narcotraficante Pablo Escobar contra las autoridades colombianas para impedir su extradición a Estados Unidos. Nuestro contexto mexicano es el de un *NO ESTADO* de acuerdo a lo que expuso Héctor Domínguez Ruvalcaba en un taller de masculinidades que impartió en la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima, el pasado febrero del 2023, también afirmó que las organizaciones del narcotráfico son quienes gobiernan el país, estas afirmaciones igualmente las sostiene Anabel Hernández, periodista que ha escrito libros sobre los nexos entre el gobierno mexicano y el narco (Viña, 2023).

Para Ulloa (1999) el accionar cruel no se refiere únicamente a las violencias explícitas, visibles “a la mesa de torturas” sino a lo

que sostiene esas prácticas, las estructuras logísticas, políticas, sociales, religiosas, jurídicas.

Poniendo como ejemplo el narcotráfico, son las estructuras mencionadas en el párrafo anterior que sostienen las violencias que vivimos pero además producen violencia estructural, esto genera posiciones de poder respecto al género, raza, color, origen, capital económico, orientaciones sexuales, expresiones de género, morfología de los cuerpos, haciendo que los cuerpos de los varones de un contexto específico, vulnerado y sin garantía práctica de derechos, en palabras de Ulloa en un contexto de crueldad estatal y política, sin trato digno, sin ternura, haya un espacio para sobrevivir y ese espacio es el del narco, pero es un espacio para los cuerpos de los varones, quienes pasan de un contexto cruel a otro más violento, para ejercer más violencias, apoyados por el estado, la organización del narco, el sistema jurídico y algunas comunidades en donde “no hay gobierno”. “La crueldad excluye al tercero que es la ley, no supone una presencia concreta” (Ulloa, 2005, en Silva, 2010, p. 31).

En México, la crueldad también la produce la ley, por lo tanto, no puede haber un tercero de apelación, de hecho, nunca. No hay una terceridad que apele por el niño en situación de pobreza, y no lo hay tampoco después cuando ese niño es hombre, sobreviviente. Y aunque con este ejemplo quiero hacer alusión a los cuestionamientos respecto a la masculinidad y el narcotráfico como encerrona trágica, insisto que el varón es víctima y a la vez victimario en ese encierro. Esta encerrona se configura con el hombre sufriendo el maltrato que ejerce y a su vez sufriendo el maltrato que otros varones ejercen contra él.

¿Qué hace que un sujeto desee abandonar la masculinidad instituida?

El deseo entendido como un afecto, se revela como natural, pero es más bien parte de una estructura política sistematizada (Haraway, 1990, citado en Moretti y Perrote, 2019). La masculinidad hegemónica no solo es una institución por sí misma, sino que se sostiene de instituciones que la reproducen, esto genera que su

núcleo no tenga modificaciones, como sostiene Ulloa las instituciones no cambian, y de hecho aquellos que intentan modificarla son excluidos, se repelen las modificaciones o se adaptan para que eso que surge como nuevo, se adopte a lo instituido, hasta que sea consumido por este núcleo y entonces sea más fácilmente borrado. No se rechaza de tajo, hay aspectos sensibles cuando se protestan, por ejemplo, la violencia, se necesita en discurso aceptar que se reniega de esta, aparentemente las instituciones la reniegan, mientras conviven con ella, y la producen, hacen como que se hace por erradicarla, entonces pareciera que la protesta afectó el núcleo, porque la queja, que se queda en algo narrado viene de ese lugar, pero solo son algunos sujetos los que la abandonan.

Si no nos colocamos en espacios externos a la cultura vigente, no podremos crear ni ensayar otras formas de vida, en lo íntimo, lo privado y lo público (Pisano, 2004) hablar desde el sistema apela a lo instalado, si se modifica lo institucionalizado, lo válido, no hay cambios. Si los varones cambian, se vuelven extranjeros en el patriarcado, algo similar a lo que ocurre con las mujeres desde que nacemos, ya somos esa otredad, los hombres hasta que traicionan la institución adquieren esta calidad de extranjería, lo cual me resuena con la siguiente cita de Ulloa: “La institución no cambió, pero varios de nosotros nos organizamos, nos capacitamos y logramos cambios en nuestro sector, o bien vimos que la institución se resistía al cambio y nos fuimos, fundamos otra institución distinta” (Ulloa, en Lipcovich, 2010, p. 24).

Quienes se van, quienes abandonan, se vuelven extranjeros. Para Pisano (2004) esto equivaldría al AFUERA, es decir, se abandona cuando se tiene la capacidad de problematizar, cuestionar y ser críticas sin que haya espacios intocables, se revisan las religiones, la ciencia, la historia, la filosofía, la política, los ritos y costumbres, la medicina, la moral, los amigos, la pareja, la familia. Solo reivindicar o hacer transformaciones de lo ya establecido no genera ideas distintas sino adaptaciones.

Entonces ¿hay posibilidad de cambio para los varones? Para Ulloa cada vez que algún saber o alguna cultura distinta, amenazan con mover su precaria estructuración psíquica, el cruel despliega tres acciones: la exclusión de lo que considera distinto, el odio y,

cuando puede, la eliminación lisa y llana no sólo del saber contradictorio, sino de quien lo sostiene. Este “saber eliminador” pretende conocer toda la verdad acerca de la verdad, a esto es lo que se llama *saber canalla*, negación de todo saber curioso atento a lo distinto, a lo extraño.

En este sentido creo que “el cruel” que excluye, violenta y elimina son los mismos sujetos que se formaron en la institución, se reproducen para convertirse en aquello que fue cruel con ellos, con aquello que les encerró, para después encerrar. Para Segato (2021) las formas de crueldad que los varones ejercen contra las mujeres nacen en el mundo colonial, ese odio contra las mujeres no era propio de la estructura comunitaria previa, hasta que la colonia “encerró” a los hombres “nuestro mundo criollo es un mundo letal para las mujeres” (p. 181) el hombre tuvo que transformarse y adaptarse, elegir entre el hombre blanco o su mujer, sus hijos y su casa. Frente a ese modelo conquistador, con poder, vencedor de la masculinidad blanca, el hombre conquistado “se transforma en el colonizador de casa” (p. 182).

Considero que puede haber cambios que son aislados, individuales de varones que tienen experiencias particulares que les hacen cuestionarse y cambiar prácticas, pero son esos cambios aislados, hombres que traicionan el patriarcado, lo cual es necesario, sin embargo, la institución no se ve afectada, no cambió la masculinidad, cambió el varón. En el caso de que los varones de forma organizada y colectiva hagan ruptura de los mandatos hegemónicos y patriarcales entonces hay posibilidad de que se pueden institucionalizar prácticas nuevas para el ejercicio de una masculinidad crítica.

El grupo de varones antipatriarcales, proponen “la despatriarcalización de la vida”, reflexionan en colectivo el modelo de masculinidad hegemónica como limitante para su desarrollo y además limitante para los sujetos no masculinos; analizan las demandas sociales del movimiento de mujeres; cuestionan y reconocen las ventajas y los beneficios que se obtienen por el hecho de ser hombre y la subordinación y las violencias necesarias para producir dichos privilegios, agencian por la erradicación de las violencias contra las mujeres, el acceso y libre ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos (García, 2017).

Para García (2017) los varones y colectivos antipatriarcales están generando crisis del modelo hegemónico de masculinidad, sin embargo, los límites y riesgos que traen para sí mismos es reproducir las prácticas del modelo que quieren transformar o, peor aún, instaurar un modelo de masculinidad que, por libertario que sea, mute en normativo y, como todo modelo, se convierta en excluyente e inalcanzable. Pisano (2004) señala que, si los varones que instalaron la feminidad en las mujeres, quieren recuperar para sí mismos lo que encuentran deseable de la feminidad, creada por ellos y para ellos, solo están transitando de un patriarcado fuerte y duro hacia una masculinidad más plena y suavizadora de sus exigencias y, sobre todo, de sus responsabilidades actuales e históricas. Para esta autora ese sería el máximo triunfo de la masculinidad.

Los hombres que una vez fueron niños: repensar las infancias, crueldad vs. ternura

Si las mujeres no nacen, se hacen ¿no es lo mismo con los hombres? ¿El niño es un sobreviviente de los mandatos de masculinidad? ¿Qué hace que la niña como sobreviviente no ejerza la violencia de la que fue víctima en la niñez y los niños al ser hombres adultos sí? ¿Hay dos tipos de sobrevivientes? “Sí, hay una crueldad del sobreviviente de la destrucción social: él va matando, a la busca de su propia muerte” (Ulloa, 1999, p. 24).

En el sentido en el que la violencia genera consecuencias para la salud física, mental y emocional ¿quiénes la vivimos no somos sobrevivientes? Desde ese cuestionamiento la crueldad del sobreviviente debería verse reflejada en todos y todas puesto que su ética es la violencia (Ulloa, 1999) sin embargo, haciendo una distinción genérica, las mujeres recibimos desde niñas la consecuencia de la violencia que vivieron los varones, entendiendo con ello que estas violencias generaron nuevas víctimas y nuevos victimarios ¿es el sobreviviente el que va matando? O hay un permiso para ciertos cuerpos para matar-violentar y para la otredad, las mujeres, las disidencias, *lxs* que no se adaptaron a la norma, los que no sean hombres solo tienen el espacio en el rol de recibir ser *violentadx*.

Los hombres mueren mucho más por asesinato, pero también matan en la misma proporción, hay proporcionalidad entre el grado de violencia letal que ejercen y la que reciben. Las mujeres, en relación con lo que matan mueren muchísimo más de asesinato que los hombres (Segato, 2021, pp. 177).

Relacionado a mi cuestionamiento respecto al niño/hombre me surgió la siguiente pregunta: ¿las infancias que son criadas con ternura generarán menos prácticas violentas? a partir de leer los significados que desarrolla Ulloa respecto a este concepto y al de la empatía.

La ternura implica proporcionar al niño abrigo, alimento y “buen trato”, lo cual supone derechos humanos, dentro de ellos no ser violentado, sin embargo, la masculinidad hegemónica como institución tiene normas en las cuales el niño debe mostrar su virilidad no solo siendo violento sino también soportando las violencias de otros varones. Por lo tanto, el nacer niño en México se entendería por norma como crecer sin buen trato y además sin explorarlo y practicarlo hacia otros con excepciones individuales/personales/casos aislados. La masculinidad hegemónica encierra al niño y después, el hombre que llega a ser encierra a la mujer. La mujer es encerrada desde niña, pasa del encierro de los padres al encierro del esposo.

Para Carbón y Martínez (2019) la ternura es un dispositivo que al ser social hace al sujeto social. La ternura es la mediadora entre la justicia y el sufrimiento, entre derechos y violencias, una contra pedagogía del desamparo que apunta a recuperar la sensibilidad y la vinculación de los sujetos.

¿Los estereotipos hacia los niños permiten que haya una empatía hacia ellos? Es decir, el leer a un cuerpo como “niño” y asumir que es más fuerte, autosuficiente, menos sensible, racional, que puede y además tiene poder ¿se puede empatizar con ese sujeto y por lo tanto dar el suministro necesario? Si el estereotipo anula ¿cómo se le brinda algo que creo que no necesita? ¿Cómo se le mira? ¿Hay diferencias entre el miramiento que se les da a los varones que el que se les da a las niñas? Para Ulloa (1999) el miramiento hace que la madre se desapegue de manera gradual del

niño hasta que logre ser autónomo, ¿de qué sujeto autónomo hablamos? Los hombres son sujetos mutilados emocionalmente por la sociedad ¿los varones pueden llegar a ser autónomos si la única forma de expresión emocional que les es permitida es el enojo?, ¿el sujeto al que se le da el permiso implícito o explícito de violentar no es dependiente a la vez del sujeto que recibe su violencia?, ¿la dependencia no excluye la autonomía?

También respecto al dispositivo de ternura, me gustaría relatar un caso que me resonó al leer los ejemplos puestos por Ulloa y a este otro, otra tercera necesaria para apelar por un trato digno entre dos partes que tiene posiciones de poder desiguales.

En el grupo de varones del que soy facilitadora, hay un hombre de aproximadamente cuarenta años, el cual no falta nunca a las sesiones, incluso no quiere terminar el número de horas que le asignaron y pregunta si puede seguir asistiendo porque dice que los sábados no tiene nada que hacer, en otros momentos expresa que le gusta estar acá, depende el ánimo que traiga lo que nos cuenta, pero coincide con que quiere seguir asistiendo; al mes de estar en el programa daba rastros de información que eran personales, experiencias de violencia, ansiedad a causa del contexto del que provenía, pero todo era un rompecabezas a armar; las primeras sesiones, él hablaba de un hermano que murió, posteriormente al mes dialogaba sobre la carga de mandatos que su hermano era obligado a cumplir por orden de su padre; después pudo verbalizar que su hermano no murió, se suicidó y él expresa que la causa fueron estas cargas e imposiciones. Lo que narra que le obligaban hacer a su hermano son mandatos de la masculinidad, él expresa que no quiere acabar así y que le duele que haya decidido quitarse la vida porque era quien lo defendía de su otro hermano, cuando lo cuenta, lo expresa con la voz quebrada, dice que no tiene recursos para irse de vivir de la casa donde vive su hermano el cual ejerce violencia física y psicológica contra él. Expresa que antes había quien sostuviera las cargas que ahora recaen en él porque el padre después de que el otro hermano se suicidó depositó los mandatos en él.

Reflexiono con este ejemplo que importa la interseccionalidad para analizar estos roles de terceridad, porque en este caso no solo no hay un tercero de apelación, sino que su tercero de apela-

ción no tenía otro tercero, y ahora él desde su contexto tampoco tiene forma de “escapar” de ese trato cruel, porque si bien no depende de ese vínculo con el hermano, sí del espacio donde habitan ambos. Con la narrativa que encuentro de N es que el *grupo* es un espacio seguro para él, donde se siente escuchado y en confianza para hablar de dolores que no había podido expresar con nadie.

Sembrando, siempre sembrando

En la secundaria declamé hasta el cansancio una poesía de Blanco Belmonte: “Sembrando”. Vino a mi memoria ahora que intento cerrar este capítulo, y más que poderlo cerrar no encuentro más que otras semillas para seguir sembrando, como aquel loco que describía Belmonte sembrando en la montaña sola y bravía, para Ulloa probablemente ese loco sería un *notable*, como buscar dispositivos de *ternura* en un contexto como el mexicano, como mujer acompañada-acompañando a otras mujeres mientras vivimos en territorio de guerra, encontrando los *cómos colectivos*, para desarticular las violencias en las que vivimos.

Leer a Ulloa me dejó mirarme a mí misma y mis procesos de investigación con nuevos significados, a la par que la escritura colectiva me permitió observar huecos que llenar o no querer hacerlo; hubo una pregunta que me resonó posterior a las aportaciones de Lidia Fernández en el taller que nos impartió: ¿qué no quiero dialogar de aquello que me implica? Y tras varios ejercicios de escribir, podar, releerme y ubicar la incomodidad de algunas frases o párrafos que compartí para decidir eliminar, aquello fue de los retos más difíciles al elaborar este capítulo, conocer las exposiciones emocionales que quería dejar en mi narración y cuáles solamente quería identificar y reconocer para observar cómo influían en mis procesos de investigación.

La masculinidad como encerrona es la próxima línea que me mueve a investigar, conocer los afectos que mueven al hombre a violentar o no hacerlo, cómo influye el miramiento y el trato digno en su relación con las otras, las niñas, las mujeres, los hombres homosexuales, *lxs* trans, las disidencias, *lxs cuerpxs* no hegemónicos, qué dispositivos posibles se pueden generar para trabajar con las emociones, la expresión corporal, las violencias, el trato digno hacia

lxs otrxs hombres que viven la encerrona ¿cómo practicar otros afectos y cercanías? Y, por último, cómo sembrar en colectivo, desde la psicología, la investigación, las pedagogías y la danza.

Bibliografía

- Bartra, E. (2012). Acerca de la Investigación y la Metodología Feminista. En Blázquez, N., Flores, F. y Ríos, M. (Ed.), *Investigación feminista Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 67-78). UNAM.
- Carbón, L. y Martínez L. (2019). *La ternura como contra- pedagogía del desamparo*. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-111/359.pdf>
- Enriquez, E. (2000). *Extractos de las Notas tomadas durante el seminario de Eugene Enriquez*. Doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Esteban, M. y Távora, A. (2008). El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: Revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología*, 1, pp. 59-73.
- García, L. (2017). Masculinidades críticas para vencer al patriarcado. *Nueva Sociedad*. <https://nuso.org/articulo/nuevas-masculinidades-para-vencer-al-patriarcado/>
- Lipcovich, P. (2010) La ética del deseo debe balancearse con la ética del compromiso, ¿Por qué Fernando Ulloa? Un referente indiscutible En Silva, A. (Comp.) *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 21-27) Facultad de Filosofía y Letras.
- Moretti, I. y Perrote, M. (2019). *Sentirse precari*s. Afectos, emociones y gobierno de los cuerpos*. Universidad Nacional de Córdoba.
- ONU Mujeres México. (2020). COVID-19 y su impacto en la violencia contra las mujeres y niñas. *ONU Mujeres México* <https://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2020-nuevo/abril-2020/covid19-y-su-impacto-en-la-violencia-contra-las-mujeres-y-ninas>
- Pisano, M. (2004). *Julia quiero que seas feliz*. Surada.
- Rodríguez, T. y Rodríguez, Z. (2020). Intimidad y relaciones de pareja durante la pandemia de la COVID-19 en Guadalajara. *Espiral*, 27, 78-79.
- Silva, A. (2010). *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra*. Facultad de Filosofía y Letras.
- Saiz, M. (2013). *Amor romántico, amor patriarcal y violencia machista: ,Una aproximación crítica al pensamiento amoroso hegemónico de occidente*. [Tesis de maestría, Universidad Complutense de Madrid].

- Sánchez, M. y Dávila, A. (2008). La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. En Gordo, A. y Serrano, A. (Ed.) *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. (pp. 97-124). Pearson educación.
- Segato, R. (2021). *La guerra contra las mujeres*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Teijeiro, N. (2019). *Los nuevos vínculos relacionales: los jóvenes ante las no monogamias*. [Tesis Final de Máster, Universidad Da Coruña].
- Ulloa, F. (1999). Sociedad y crueldad. *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación* <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002016.pdf>
- Vilche, L. (7 de diciembre del 2020). La primera víctima del mandato de masculinidad es el hombre. *Género y metodologías- Plataforma regional* <https://generoymetodologias.org/actualidad/detalle/la-prime-ra-victima-del-mandato-de-masculinidad-es-el-hombre/>
- Viña, D. (20 de febrero del 2023). Colima repite como la ciudad más violenta del mundo. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2023-02-21/colima-repite-como-la-ciudad-mas-violenta-del-mundo.html>

CAPÍTULO 8

AUTORRETRATO, ENCAJANDO LAS PIEZAS DEL ROMPECABEZAS

Sergio Alberto López Molina¹

Tenemos la suerte de resonar íntimamente con el sufrimiento
de quien tenemos enfrente.
Ulloa, 2012

La construcción

El ejercicio de escritura para el análisis autobiográfico pasó por distintos momentos. Al inicio, la escritura fluyó con un buen ritmo de avances. Hubo un momento en el que decidí hacer un corte y revisar: primero, noté que había muchos “yo-ísmos”, así que busqué la forma de solucionarlo con redacción. Posteriormente me pregunté ¿a quién le interesaría leerlo? Es decir, la utilidad que tendría lo escrito para quien lo lea, ahí eliminé otros párrafos. El último filtro tuvo que ver con la intimidad, ¿qué tanto quería desnudarme? ¿Qué tanto me quería mostrar?, para esto, tomé la opción de guiarme con lo que me fue configurando la parte académica y descartar lo que no estaba relacionado. Después de esta

¹ Es Profesor e investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima. Obtuvo el grado de doctor en Educación por la Universidad de Colima. Actualmente colabora en la Secretaría Técnica de la misma institución. Su línea de investigación se ha especializado en Sujetos e instituciones educativas. Tiene la distinción de nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT. Es integrante del cuerpo académico UCOL-110 Género y prácticas culturales.

primera revisión, noté también que la pluma se estreñía, que las palabras no fluían, era poco descriptivo, ahí fue donde más noté las dificultades que tiene escribir de “sí mismo”.

La primera ronda de intercambios tuvo devoluciones muy nutritivas de lo que resonó en el equipo, también conocí otras formas de presentar las narraciones, noté varios puntos que me faltó abordar y confirmé que algunas de las percepciones que tenía de mi texto, coincidía con la de los demás: “había quedado debiendo”. A diferencia del primer intercambio, en el segundo tuve mayor oportunidad de escribir, he sentido que las palabras fluyen un poco más, pero también he notado cómo se detonan procesos de reflexión en los que me cuestiono ¿en qué momento cambiaron las cosas? ¿Qué instantes configuraron la realidad actual? ¿Qué los detonó?

Hice una pausa para atender otras tareas. En esta nueva toma de distancia del texto advertí que lo incorporado había generado inconsistencias y repeticiones, por lo que comencé a limpiar el documento construyendo un hilo conductor definiendo el destino argumentativo por el que deseaba llevar a quien me leyera. De vez en cuando me llegaban flashazos con una idea a desarrollar, como en ocasiones era a deshoras de la noche o en lugares poco propicios, anotaba la idea y ya después frente a la computadora ampliaba la idea, tenía mucho que no me pasaba esto (recordar, anotar, desarrollar), lo que muestra mi nivel de compromiso para con el texto y para conmigo mismo. Reflexioné sobre lo didáctico que resultó intercambiar nuestros textos en puntos clave ¿cómo escriben *otros* a partir de una misma pauta? Conocer las distintas formas de iniciar, de proponer estructuras, de apuntalar y pulir el texto. Es muy valioso cómo se va creando una construcción colectiva de textos con cada intercambio.

Leer los otros relatos te espejea, y te hace recordar eventos que tienen similitud con los vividos, y que al momento inicial no registré pero que los reconoces como algo que te configuró en algún aspecto. Finalmente, las opiniones de quienes conocen tu trayectoria y te hacen notar que obviaste algún evento o persona que desde su apreciación tienen relevancia. De igual manera esto lo observé en otros textos: desde apartados de la pauta abordados de forma somera, hasta omisiones completas, lo que implica reco-

nocer esas lagunas-selectivas/electivas, y si es decisión de quien escribe, retomarlas. Estas reflexiones redundan en la construcción de una realidad intersubjetiva.

La experiencia ha sido lo más parecida a la manera en cómo armo los rompecabezas, primero saco las orillas: una forma de delimitar “hasta dónde”; después separo por color: “categorizo”; comienzo el armado “interpretando” y “analizo” pasando las piezas de una categoría a otra cuando no encajan. La última parte “sintetizo”, es cuando el rompecabezas va tomando forma, ya no hay tantas piezas y la emoción por verlo terminado me motiva, puedo acelerar el avance. Esto mismo, me pasó con el armado del texto.

Acorde a lo estipulado en el dispositivo propuesto para el acomodo de los capítulos, en la primera parte “Las malas compañías” despliego mi autobiografía con mi trayectoria personal vinculada con algunas etapas académicas, incluyo personajes que me influyeron en distintas (en alguna de las) etapas de desarrollo. En la segunda sección “Estado del conocimiento: la implicación y los procesos en investigación” es la recopilación de las investigaciones realizadas, determinando las presencias y ausencias detectadas, concluyo el apartado con mi implicación con la Universidad de Colima. Finalmente, en “De la connivencia al contrapoder: las nuevas propuestas de indagación” parto del análisis de las dos primeras secciones, contrastando con la teoría de Ulloa para tener esa “otra mirada” en busca de nuevos abordajes en investigación.

“Soy yo y ante ustedes desnudo mi trayectoria”. Este producto representa una fotografía lo que hago en la actualidad y cómo lo hago. Seguramente en diez años cuando vuelva al texto podré notar lo que sigo haciendo, la forma en la que lo hago, cuánto de lo que consideré importante seguirá presente, identificando las nuevas mutaciones y las renovadas implicaciones.

Las malas compañías. Cuidadores primarios

En las familias, hay historias que marcan una trayectoria. En épocas tempranas de la vida me enteré que mi padre de un total de doce hermanos fue el único que estudió una carrera universitaria. De profesión ingeniero civil. Me platicó que en la secundaria trabajó de

peón de albañil para ahorrar y continuar la preparatoria. El dinero que ganaba se lo entregaba a un profesor para que se lo guardara. Cuando fue tiempo de irse, solicitó su dinero, pero el profesor le comentó que se lo había entregado a mi abuelo, porque no quería sentirse responsable de que se fuera de la casa. Mi papá estaba convencido de que quería seguir estudiando, así que se fue a estudiar.

Mi origen se remonta a eso de 1978, cuando se conocieron mis papás. Mi padre es de Guadalajara, pero en ese momento trabajaba en la construcción de una colonia de Infonavit en Colima. Por ese tiempo, sin la existencia de teléfonos celulares e internet, se reportaban los avances en cabinas telefónicas. Mi madre trabajaba en una farmacia, desde la que mi papá hacía esas llamadas. Comenzaron su convivencia hasta donde yo aparezco en la panza de mi mamá.

Tengo dos versiones distintas de lo que ocurrió después. Mi madre afirma que mi papá le comentó que ya estaba comprometido con su actual esposa y por eso no se casaron, mientras que, en la versión de mi padre, dice que ella no estaba interesada en casarse. De lo que sí hay certeza, es de que cuando yo tenía seis meses de vida, mi papá le comentó a mi abuela María de mi existencia. Mi abuela fue muy firme con mi papá: "Te vas a Colima y no regresas hasta que ese niño esté registrado con tu apellido". Mi convivencia con mi padre siempre ha sido intermitente, como siempre él lo ha afirmado representa un apoyo moral.

Por otro lado, la familia de mi madre vivió una época de muchas carencias, el abuelo era chofer de un camión foráneo y la abuela vendía tortillas hechas a mano. Mi abuelo tenía problemas de alcoholismo, lo que empeoraban la situación. Mi madre tuvo acceso a estudiar la primaria y, posteriormente, hacer una carrera técnica de secretaria mecanógrafa. Durante el embarazo, le ofrecieron trabajo en un lugar de venta de instrumental médico. Los años de mi infancia los recuerdo entre la bodega de su trabajo, acompañando al chofer a entregar mercancía, también visitando los locales cercanos de un taller de llantas, y un taller de bicicletas, de aquí surge muy seguramente mi gusto por la mecánica. Cuando me quedaba en casa, estaba al cuidado maternal de mi tía Luz, hermana de mi mamá, y mamá de Nancy, con quien he convivido desde que nací.

Mamá Luz tiene dos características, que inicialmente, podrían considerarse poco compatibles: la primera, es el irrestricto seguimiento de las reglas; y por el otro, el amor sin límite. No dudo que sea quien más influyó en mi personalidad, no dudo que las auto exigencias y obsesiones por la perfección, así como la pasión al hacer las cosas vengan de ella. En relación al comportamiento, Mamá Luz fue muy afortunada con Nancy, que es muy cuidadosa en sus tareas y disciplinada con sus tiempos y finanzas, pero en mi caso topó con pared: cuando las cosas no me gustan no las hago, las retardo o tengo menor cuidado, solamente aquellas actividades que me apasionan tienen mi total atención. Mamá Luz ganó a pulso el título de mamá y Nancy el de hermana, no existe otra forma de definir nuestra convivencia y lealtad.

Mi tío Roberto hizo lo correspondiente con la figura paterna en varios momentos de la vida. Papi Beto, al igual que mi abuelo se dedicó laboralmente a operar un autobús de pasajeros. En mis primeros seis años de vida, los tres hermanos (mi mamá, Mamá Luz y Papá Beto) vivían en dos casas vecinas, esto facilitó la convivencia con él. Tengo recuerdos de varias ocasiones que lo acompañé en el recorrido de los municipios de Colima, Tecomán, Armería y Manzanillo y en viajes especiales a otras partes de la república. No tengo conocimiento de si yo pedía ir, a él le interesaba llevarme. Supongo que ambas coincidían. A él le gustaba incluirme en las actividades, a veces me ponía a gritar la ruta, otras a cobrar y a entregar boletos. Tiene la característica peculiar de que nada se le dificulta, sabe de mecánica, de electricidad, albañilería, entre otras. No duda en compartir sus conocimientos o en apoyar en cualquiera de estas actividades y busca siempre resolver. Es experto en lo que se le llaman “mexicanadas”: arreglar con el mínimo de recursos.

A mi mamá Paty la recuerdo presente-ausente. Tuvo una jornada de nueve a dos y cinco a ocho en toda su vida laboral. Conforme crecí fui entendiendo cosas que nos configuraban como familia: que para comer hay que trabajar, que mi mamá fue madre soltera (actualmente “jefa de familia monoparental”) en la época en la que eso era una deshonra para la familia, que una mujer trabajadora era independiente y tomaba sus propias decisiones, que hubo una persona que reconoció su trabajo, pero también tuvo otro que era

un tirano que tenía uno y mil pretextos para no pagarle lo suficiente. Recuerdo que cuando me encontraba en mis indecisiones sobre qué carrera estudiar, su respuesta fue contundente y muy simbólica: “Te gusta hacer muchas cosas, en lo que decidas, seguramente serás bueno”, mientras en mi contexto escuchaba las historias de mis compañeros de cuánto les costaba que sus papás respetaran sus opciones, para mí fue decidir en libertad.

Estas historias y vidas cercanas anudaron compromisos de seguir su ejemplo de ir avanzando poco a poco entre las dificultades. Pero también dispuse de mucha autonomía por parte de mi mamá para tomar decisiones de vida, con comentarios a favor o en contra, dejándome la decisión final y ateniéndome a las consecuencias.

Pre-historia

El azar te va poniendo en la trayectoria personas que van marcando tu camino. Tal vez sin que ellos lo noten, tal vez sin siquiera habérselo propuesto. Una de estas figuras fue el Padre Oscar Llamas. En mi etapa de secundaria estaba convencido de que mi vida quería dedicarla a la Iglesia y por lo tanto al sacerdocio. Todo inició con ir al catecismo cerca de casa, ahí conocí al padre Oscar, que además de ser sacerdote era egresado de la licenciatura en comunicación. Cuando lo nombraron párroco en el barrio de La salud, la cercanía de la secundaria con el templo hacía que me fugara hacía allá cada que podía. Al ser uno de los templos más antiguos en Colima, siempre había que divertirse. Había un total de seis campanas, en época de fiestas, subíamos a los campanarios para hacer los repiques. También me tocó conocer el sin fin de artículos religiosos antiguos, era como un gran museo en el que se podía tocar y hasta jugar. Del Padre Oscar tengo recuerdos muy vagos, sus sermones eran muy estructurados, hábilmente vinculaba los pasajes de la Biblia con la realidad actual de la población y finalmente, remataba como los cuentos con una moraleja.

De la religión me alejé en la preparatoria, las clases de filosofía, algunos maestros ateos y el darme cuenta de que Dios no hacía las tareas por ti, ni estudiaba para tus exámenes, movió los intereses hacia la parte académica. Dar ese paso es complicado,

porque se genera un conflicto interno entre el cobijo de Dios y la autonomía, en la que lucha la comodidad de culpar a alguien más de tus desgracias a que lo que hagas o dejes de hacer es tu responsabilidad. De esta lucha encarnizada conmigo mismo -al menos así la viví en la adolescencia-, ganó la autonomía, el ser dueño de ti mismo, a tener la libertad de tomar decisiones, y que posteriormente hay que hacerse responsable de las consecuencias.

Las compus

La preparatoria resultó un lugar de definiciones, entré en un bachillerato que quedaba al otro lado de la ciudad, considerando seguramente las inercias sociales. Me tardé más de un semestre en darme cuenta que no era mi lugar, había profesores que respaldándose en el prestigio del bachillerato ejercían violencia sobre los estudiantes. Actos que además se normalizaban, como el hecho de que en época de exámenes ordinarios y extraordinarios sacaran los pupitres de los salones a la explanada para aplicar la evaluación a más de la mitad de la matrícula. También, la competencia del profesor de la materia de lectura y redacción, compitiendo con el de matemáticas para ver cuál de los dos se llevaba más estudiantes a ordinario y finalmente, que los profesores al volver el semestre te agradecieran por reprobar, pues gracias a ti, su carro estaba estrenando llantas, o lo habían pintado, porque por del pago de cada examen aplicado les tocaba un porcentaje. No era un lugar en el que me sintiera cómodo, en consecuencia, quedé fuera por el número de materias reprobadas.

Mi mamá me exigió firmemente que no me quedara sin estudiar, que buscara algo que me gustara, pero que no dejara la escuela. Lo decidí de forma sencilla, una de las materias que no había reprobado era informática, así que elegí una carrera técnica en una escuela privada. En los noventas, era una época en la que todavía las computadoras hablaban su propio lenguaje, las interfaces amigables aún tardarían unos años en aparecer. Las computadoras y yo nos entendíamos bien, por este motivo, el director de la escuela vio en mí la posibilidad de tener mano de obra barata y a los meses de estar estudiando me invitó de laboratorista. Ahí conocí a Alejandro,

el ingeniero encargado de todas las redes de las distintas escuelas dispuesto a compartir sus conocimientos. Una tarde, me preguntó si estaba interesado en aprender a instalar un servidor. Con él aprendí desde instalar el cableado hasta configurar las terminales. Esa fue la verdadera graduación de esa escuela.

Regresé al bachillerato, esta vez a uno muy cercano de casa, en turno nocturno, era un esquema para trabajadores, la gran mayoría me llevaba muchos años así que fui “la mascota del salón”. Esto redundó en un semestre muy nutrido, el profesor de matemáticas consideraba que era un buen estudiante, así que me dedicaba tiempo especial y me daba tareas extra. Pero también estaban, las fugas colectivas, que eran *sui generis*: les avisaban a los profesores que no íbamos a asistir, un compañero nos llevaba en su jeep, gracias a estas fugas y mi estancia en la prepa nocturna conocí las noches en los miradores del Cerro de la cumbre, los senderos de Comala y Joyitas. La estancia duró poco, al semestre siguiente me cambié al bachillerato vespertino para tomar el área de Informática. A la par de la prepa, entré a un diplomado en redes. En esta prepa fue la primera ocasión en la que sentí que los profesores sabían menos que yo, a los que me caían bien los escuchaba con ternura, a los que se portaban con prepotencia los confrontaba de manera poco sutil con sarcasmos o poniéndolos a prueba en clase. Para los primeros profesores resulté un estudiante modelo, mientras que, para los segundos, sin duda, resulté un alumno problema.

Nunca decidí a qué carrera me iba, unas semanas antes de que iniciara el proceso, una buena amiga, Claudia, nos platicaba en las mesitas de concreto de la prepa que acababan de abrir una carrera en la que se conjuntaba redes, sistemas y electrónica, se llamaba Ingeniería en Telemática, recuerdo que pensé: suena bien, a ver cómo nos va. Ya a estas alturas no le tenía miedo a repetir semestres a cambio de encontrar el camino correcto. Ante el boom de las telecomunicaciones la Ingeniería en telemática se convirtió en carrera de alta demanda, en su afán de cuidar la imagen y el prestigio, las exigencias eran altas, la recién creada Facultad aún no tenía egresados. Uno de los profesores, el maestro Román, tenía la característica de basar sus clases en proyectos, con características muy peculiares: eran contra reloj y resolvían un problema presente en la realidad

social. El impacto de materias retadoras, es que te retan a buscar respuestas de manera independiente y a adecuarse a un tiempo establecido: “Aprender a aprender contrarreloj”. Aprendizajes y habilidades que van conformando nuestra identidad.

La maestría

En una plática, dos ingenieros en electrónica mencionaron lo necesario que era saber de administración para un ingeniero, el argumento era que podíamos saber mucho de los fierros, pero poco de la forma de administrar personal y que eso tarde o temprano sería la diferencia en la trayectoria profesional. No hubo mucho de qué convencerse, durante la ingeniería varios de mis profesores accedieron a becas para hacer sus posgrados, así que de alguna manera ese chip ya se había insertado en mi cabeza. Cuando estaba por terminar la carrera, busqué convocatorias de maestrías, en la de UdeC se tenía que hacer curso propedéutico, así que duramente el octavo y último semestre por las mañanas asistía a clase de ingeniería y por la tarde al prope de maestría.

Uno de los requisitos que no cumplía era “experiencia en el área”, así que no salí en listas. Cuando fui por mis resultados, la coordinadora me preguntó si realmente estaba interesado en estudiar, contesté que sí, entonces me dijo que había lugares en el campus de Tecomán y me reconocían los resultados del proceso, solamente tenía que entrevistarme con el coordinador, con la firme promesa de que si tenía buenas calificaciones podía pedir mi cambio a Colima. Para sorpresa mía, la mayoría de aspirantes al posgrado de Colima que no cumplieron el mismo criterio que yo, estaban inscritos. Así, mientras el grupo de Colima eran solamente administradores y contadores, en Tecomán había ingenieros metalúrgicos, químicos fármaco biólogos, una ingeniera agrónoma, una ingeniera química, contadores, ingenieros en sistemas, entre otros. Las materias eran bastante interesantes por las visiones distintas y las opiniones desde el dominio de cada trinchera profesional.

La maestría estaba construida a partir del proceso administrativo: planeación, organización, dirección, control. Todos los conocimientos para mí eran innovadores y de alta aplicación en

el cotidiano de lo que hacía. Finanzas, mercadotecnia y calidad fueron de mis materias favoritas. La planta docente estaba integrada por profesores de varias facultades: Derecho, Administración, Economía, y algunos de universidades externas. Era la multidisciplinariedad en su máxima expresión tanto de estudiantes como de profesores y funcionaba con mucha precisión. La solidaridad y la convivencia solamente han sido comparables con lo vivido en el bachillerato nocturno, tuve muy buenos compañeros que a la fecha siguen siendo también buenos amigos. Nunca solicité mi cambio al campus Colima.

La llegada a la Universidad

En una fiesta en la que compañeros y maestros celebraban el fin de la maestría -una de las egresadas era Nancy- conocí por primera vez al doctor Monroy. Recuerdo que mantuvimos una plática sobre lo que ocurría a las neuronas con el alcohol: “se emborrachan contigo y luego se mueren”, supongo que era la forma sencilla de explicárselo a un adolescente y también supongo que no aporté mucho a la disertación, apenas cursaba la secundaria en ese tiempo, así que mis conocimientos de neurociencias eran reducidos. El segundo encuentro fue cuando estudiaba la prepa, el equipo del doctor tuvo una falla en domingo y fui a su casa a revisarla. La tercera ocasión, fue en la ingeniería, me invitó a través de Nancy a un curso en el Centro Universitario de Apoyo a la Discapacidad que recién se había fundado en la Universidad y del cual él era el director.

En 2004 finalicé los créditos de la maestría. Uno de mis profesores de finanzas afirmaba que cuando una persona hace una maestría se detonan cambios que o mejoran las condiciones laborales u orillan a las personas a buscar nuevos horizontes. Ante la incapacidad de mejorar las condiciones en donde me encontraba laborando, opté por la segunda. Así que comenté a amigos y familiares que quería cambiar de trabajo. Una mañana, mientras desayunaba recibí una llamada, era Nancy: “Estoy en la explanada de Rectoría con el doctor Monroy, me preguntó por ti, le dije que acabaste la maestría y que pretendes cambiar de trabajo. Quiere hablar contigo, te lo paso...”, ahí me agendó una cita.

Un par de días después me entrevistó en su oficina y me comentó que necesitaba alguien que tuviera conocimientos de planeación estratégica, me explicó las funciones y finalmente me comentó que me esperara porque había que solicitar autorización al rector. Esperé una semana y volví a buscar al doctor en su oficina. Me comentó que no había avances de información con el rector. Entonces, hice el movimiento suicida de saltar sin red: metí mi baja definitiva en lugar donde laboraba y me presenté en la Dirección de Planeación, diciéndole al doctor que no importaba que no me pagara, yo me arreglaba con el asunto del dinero en lo que se resolvía la contratación. A los días de mi llegada me asignaron un equipo de cómputo, escritorio y silla totalmente nuevos. Eso para mí era algo novedoso, en mis trabajos anteriores las condiciones de trabajo eran muy precarias, así que lo tomé como “insumos para trabajar a gusto”. Para sorpresa mía, mi primer pago de quincena sí llegó, fue con un cheque de recursos propios de la oficina, y así estuve durante tres meses, hasta que llegó por fin mi primera nómina el 16 de septiembre de 2004.

Ya en la dirección de planeación algunos conocidos, sobre todo de la Facultad de Psicología me felicitaban por trabajar bajo la tutela del doctor Monroy. Tardé tiempo en darme cuenta del porqué de las felicitaciones y entendí los comentarios posteriormente. Los primeros días, el doctor hablaba poco y tenía poca interacción con él. En las primeras reuniones en las que yo participaba, el doctor la dirigía con el objetivo de mostrar los procesos de planeación, en esas primeras reuniones noté algunas características que han sido constantes: tiene una visión integrada, reconoce el todo y sus partes, tiene un mapa mental en su cabeza -ese comentario se lo fusilé a una funcionaria-, además, sus presentaciones resultan altamente didácticas, logra explicar su visión dejando claro las definiciones y el lugar que ocupa cada componente, mostrando los posibles caminos con sus pros y sus contras, lo que se gana y lo que se pierde si se sigue cada uno. Todo lo anterior, siempre rodeado de argumentos y la paciencia para explicar en varias ocasiones, dando el tiempo necesario para entender la idea.

Al ingresar a laborar a la Universidad de Colima, muchos aspectos de la institución resultaban desconocidos. A pesar de los

ocho años que habían transcurrido entre preparatoria e ingeniería, es distinto ser estudiante, que ser trabajador universitario: se te presenta otra universidad. Han pasado casi veinte años de mi incorporación: en la Dirección de Planeación, aprendí el proceso de planeación, desde el institucional y su decantación a cada facultad, la presentación de proyectos para financiamiento basado en resultados, a plantear escenarios, a integrar indicadores de los componentes del proceso educativo. En la Dirección de Educación Superior fui testigo del trabajo en las facultades, y de cómo lo operativo finalmente recae en profesores de tiempo completo y asignatura. Ahí también conocí las realidades de aspirantes y sus familias, de los sacrificios que afrontan para que los hijos accedan a educación superior, también aprendí a hacer diseño curricular y a plasmarlo en un documento. En la Coordinación de Docencia fue conocer los casos nuevos y añejos profundos que no se habían resuelto en jerarquías inferiores y llegaban en estados gangrenados o demasiado polarizados, en los que se incluían, los actores internos y externos de los distintos niveles educativos con que cuenta la universidad.

El doctor Monroy se distingue por ser alguien muy generoso. Con él se aprende en libertad, respeta tiempos y procesos. Su capacidad de escucha paciente, de analizar problemas de manera holista, de proponer distintas soluciones con sus respectivas consecuencias, de esperar el momento correcto para actuar e intervenir, el respeto a las distintas formas de trabajar, su habilidad para administrar y efficientar recursos financieros y humanos, la defensa de sectores vulnerables, la búsqueda del beneficio institucional por sobre el individual, sobreponerse a la adversidad, son algunas de las características del doctor Monroy que no han sido reconocidos en su justa medida en la institución, pero al que le estoy muy agradecido por las oportunidades y lecciones de vida académicas y personales que me ha compartido a lo largo de todo este tiempo.

El doctorado

Por el 2005, la Facultad de Contabilidad y Administración de la UdeC ofertaba un doctorado en administración que estaba vinculado con la UNAM. Me inscribí, pagué e hice el curso de admisión. Ingratamente, quienes daban el curso, aunque se presentaban

como académicos de UNAM, en realidad eran mercenarios de la educación, que a cambio de que les pagaras viáticos y honorarios, daban un supuesto curso propedéutico que no redundaba en el ingreso al doctorado. Todo era un fraude, supongo que a costa del nombre de las instituciones. De ese interés por el doctorado, en una ocasión platiqué con el doctor de lo ocurrido y me comentó de la apertura de un doctorado en educación en la Universidad de Colima. Pasaron los días y yo no estaba convencido de postularme. A una semana de que cerrara la convocatoria, me preguntó cómo iba con el anteproyecto. Le comenté que no sabía nada de educación y no sabía qué proponer.

- ¿De qué fue tu tesis de maestría?, me preguntó
- De Costos de calidad, contesté.
- Puedes hacer un anteproyecto sobre la calidad de la educación en las universidades. Las universidades también se gestionan y se administran. Elabora el anteproyecto, aún te queda una semana.

Gracias a esa ayuda, logré terminar mi protocolo e ingresé. Un doctorado en educación que se convirtió en un “doctorado en demostrar”, desde el comienzo hasta el final fui tratado de manera distinta a mis compañeros y compañeras que procedían de áreas afines a pedagogía en licenciatura y maestría. La dinámica cotidiana con la mayoría de docentes y estudiantes era el trato despectivo, mayormente provocado por mi formación. Incluso una de las doctoras que lideraba el núcleo de docentes me llamaba “el ingenierito”. Aunque a su favor, en lo que no se equivocaba era que efectivamente era ingeniero y que, con 26 años, era el alumno más joven en el programa. La realidad del doctorado colaboró a derribar mis imaginarios sociales, ni siquiera en la Ingeniería, carrera de área “dura” sufrí de tanta violencia como en la Facultad de Pedagogía, que por su origen humanístico se esperaba un currículo innovador, con estrategias didácticas centradas en el estudiante y no en el ego del cuerpo de sínodos.

En un viaje a Ciudad de México (entonces Distrito Federal) para una reunión de la Subsecretaría de Educación Superior, conocí al doctor Francisco Lepe (Coordinador de Docencia). El doc-

tor Eduardo Monroy (Director de Planeación), me llevaba como apoyo técnico, “Ocupamos un jala-cables. ¿Te interesa ir?”, así fue la invitación. Asistía también el doctor Juan Carlos Yáñez (Director de Educación Superior). En los trayectos tuve posibilidad de intercambiar palabras con ellos, sobre la situación del doctorado en educación y algunos avatares al respecto. Por esas fechas había solicitado una beca institucional. Mi situación financiera me permitía cubrir los gastos derivados del doctorado a excepción de las colegiaturas. La beca Juan García Ramos, aportaba una cuota mensual y el pago de la totalidad de inscripciones y cuotas. Una noche, platicaban el Dr. Monroy y el Dr. Lepe. Al finalizar la charla, el Dr. Lepe me comentó que estaba en el comité de becas, que había visto mi nombre, me habían otorgado la beca y al día siguiente saldrían publicados los resultados. Agradecí mucho el apoyo y más porque tenía conocimiento de que era un número limitado de becas.

El asesor de tesis fue el Dr. Antonio Gómez Nashiki, venido del DIE-CINVESTAV, tenía la característica de ser muy exigente en los avances, pero también, de coraza resistente en los embates de los seminarios de evaluación. En ese momento tenía muchos contactos y era muy compartido de contactar con los mismos, así puede entrevistar al Dr. Rollin Kent (BUAP), a Lidia Fernández (UBA), y compartir un desayuno con Gilberto Guevara Niebla. Una de las demandas recurrentes de Antonio era “escribir bien”, tener el hábito de la lectura de narrativa y la escritura científica en paralelo, una nutriendo a la otra.

Respecto a mi relación con Lidia Fernández, abriré con el párrafo principal de la carta en la que apoyo a la postulación de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina) para otorgarle el doctorado *honoris causa*:

La Lic. Fernández es un referente internacional en temas de análisis institucional y en su trayectoria se encuentran múltiples publicaciones que han sido utilizadas como base teórica en investigaciones relevantes. Ha colaborado de manera incansable en transmitir sus conocimientos con un profundo respeto a sus colegas, explicando pacientemente a los noveles sin perder con ello el rigor científico y el cuidado de la ética. Su capacidad de

compartir es infinita y su liderazgo humano le hace ganar adeptos en los grupos de investigación con los que trabaja.

Conocí a Lidia por contacto de Antonio y su interés de que mi tesis diera un giro de una perspectiva organizacional a una institucional. En el primer encuentro me confesó que aceptó porque se sentía en deuda con Antonio: “En una visita al DIE, Antonio pasó por mí al hotel, pero yo veía muy cansada del viaje y me quedé profundamente dormida y nunca escuché el teléfono ni la puerta. Tuvieron que abrir el cuarto para despertarme, Antonio estaba muy asustado, así que se lo debo”. El encuentro se dio en Mérida, en un congreso de investigación educativa. A manera de entrevista hice preguntas muy puntuales y esos cuarenta minutos me explicó de forma comprensible los enfoques teóricos de su línea de investigación, el trabajo con sus tesisas, lo que estaba haciendo en investigación, sus formas de entrada a campo, un recuento de su experiencia en análisis institucional, y finalmente, la relación con otros investigadores.

Después de este encuentro, le comenté a Antonio la posibilidad de que Lidia fuera la co-asesora del trabajo de investigación, a lo que accedió, posteriormente se lo solicité a Lidia quien también contestó afirmativamente. El siguiente encuentro con ella fue en Buenos Aires, en la Facultad de Filosofía. Al llegar, le entregué el documento de tesis engargolado y dije: “Aquí está mi desorden”, sin titubear, respondió: “¿Qué otra cosa es una tesis sino un desorden en busca de un orden? Cuando tiene un orden razonable, entonces el documento está listo para su defensa”. La estancia doctoral estaba perfectamente calculada. Lidia me entregaba mi itinerario de actividades por día: trabajo en biblioteca, entrevistas con personajes clave, presentaciones de libro, trabajo con ella, e incluso los tiempos recreativos, visita al zoológico y lugares de interés. También, una de las semanas me envió a trabajar con Martín Elgueta y Marcela Ficcardi del grupo de trabajo de Mendoza, a quienes había conocido en una reunión previa en la UBA. En conjunto, mi estancia resultó una buena pausa para reconstituirse académica y culturalmente.

En la estancia doctoral en Buenos Aires fue conocer formas de hacer investigación, una realidad distinta a la mía. Mientras

que la Universidad en la que trabajaba había entrado fuertemente en los esquemas de control, la Universidad de Buenos Aires se defendía de esas políticas a capa y espada. En México se estableció que lo importante era terminar en el tiempo establecido, mientras que, en Argentina continuaba estipulado que la investigación doctoral tenía que generar un aporte significativo al conocimiento. Se notaban aspectos diametralmente opuestos, como las extensas entradas a campo, y el sólido vínculo comprometido que se genera entre tesis y asesores.

Para el examen pre-doctoral, coincidió que Lidia estaba en México, en la Universidad de Guadalajara muy cerca de Colima. Amablemente se hizo un espacio para trasladarse a presenciar el examen. La sorpresa fue que llegó con tres integrantes de su grupo de investigación. La distribución de la mesa era interesante: del lado derecho, los sínodos del programa, del lado izquierdo Lidia y su equipo. La reunión transcurrió de manera por demás simbólica, de un lado estaba la pedagogía agresiva y violenta de los sínodos y del otro la pedagogía desde el amor y la fortaleza teórica. Fue ahí donde noté mayormente el contraste de las dinámicas de formación y retroalimentación del texto. El discurso de Lidia fue en todo momento que la tesis era un documento terminado y que los ajustes requeridos eran mínimos, mientras de parte de los sínodos se entregó una lista de observaciones por corregir.

A manera de recuento, con el doctor Monroy intercambié durante este tiempo interpretaciones institucionales, él con una óptica desde su perspectiva de alto funcionario y su dominio de conocimiento histórico. Varios de los análisis e interpretaciones de la tesis tienen este trabajo de interpretación intersubjetivo. El doctor Lepe fue un informante clave en la fase de recolección de datos, me dio un par de entrevistas que en total sumaban las dos horas, con información importante del vínculo de la Universidad con las altas esferas del gobierno federal. A manera de agradecimiento, lo invité y asistió a mi defensa doctoral. Lidia, es -como mencionaba en su postulación- un referente internacional, colaboradora incansable, respetuosa, paciente, con rigor científico y ético y con un liderazgo humano y una capacidad de compartir infinita. De Antonio, a la distancia puedo ver la diferencia que otorga el

énfasis puesto en la lectura y la escritura. He sabido de muchas relaciones asesor-asesorado, en los que la separación al terminar los créditos resulta necesaria para continuar de forma autónoma la investigación. En mi caso así fue. Aunque no conocí con claridad los motivos del término de la relación académica, entendí que era un proceso natural.

En definitiva, la formación doctoral fue un proceso de ir en contra, con pocas apoyaturas. Describo mayormente -a propósito- las acciones de las personas que fueron soportes estructurales valiosos, más que la problemática vivida, esto es para darle importancia a lo realmente importante, a aquellos que tendieron una mano para salir de esa encerrona trágica y del dispositivo de crueldad.

Psicología

Al egreso del doctorado, la entonces directora de la Facultad de Psicología me invitó a dar una clase para el área educativa. Me sorprendí con la invitación, pero después la sorpresa fue mayor cuando a unos días de iniciar las clases en vez de incorporarme a educativa, me asignaron una clase de psicología organizacional. En ese momento psicología era una de las pocas facultades que utilizaban el Aprendizaje Basado en Problemas, con grupos pequeños. Esto marcaba una diferencia considerable respecto a las clases de matemáticas financieras que impartí en Facultad de Contabilidad en donde los grupos eran de cuarenta y cinco estudiantes.

Los cerca de seis años impartiendo las materias de organizacional fueron esclarecedoras: hay un mayor énfasis en los estudios individuales, mientras que los abordajes colectivos son reducidos. En sintonía, los estudiantes consideran que psicología organizacional es aplicar e interpretar pruebas y el análisis organizacional carece de importancia. Las clases en las que había una mayor participación eran aquellas en las que los temas eran poder, resolución de conflictos y micropolítica. Esto dio pauta a aumentar mi interés por promover los estudios colectivos y enfatizar en esos temas poco estudiados en la psicología, entre ellos el análisis institucional.

En 2016, en otro giro, me asignaron la optativa de perspectivas críticas sobre ciencia y psicología y al siguiente semestre comencé con las materias de seminario. En esas materias hubo algo

peculiar, que marcó la forma de dar clases. Al iniciar las materias veía estudiantes estresados por su tema de investigación, su principal preocupación estaba en no saber cómo abordar su tema, entonces cuando hacíamos un mini taller de problematización sus caras cambiaban, les brillaban los ojos al encontrar el norte o el hilo por dónde comenzar a desenredar. Supongo que esa fue mi cara cuando el Dr. Monroy me ayudó a plantear mi tema de investigación. En la actualidad sigo con las materias de seminario y disfruto esos cambios en las caritas de las y los estudiantes.

La plaza y la cuerpa

En 2018, derivado del concurso de plazas de tiempo completo, los resultados fueron positivos para Nancy y para mí en la Facultad de Psicología. Uno de las primeras acciones era la incorporación a un cuerpo académico². Había dos posibles caminos, el primero, propuesto por la Directora de Educación Superior y la Directora de Desarrollo Académico de incorporarse a cuerpos académicos ya formados. En contraparte, la Dra. Norma, Moy y el Dr. Oscar González, consideraban que lo mejor era formar un nuevo cuerpo académico. Se optó por la segunda opción, pero faltaba un o una integrante. Para solventarlo, se invitó a otra profesora que obtuvo la plaza en trabajo social, de esta manera se incorporó la Dra. Guillermina Chávez. En la primera reunión, se definió el nombre del cuerpo “Género y prácticas culturales”, así como la línea de investigación y la relación de temas a investigar.

Consecutivamente, las incorporaciones de Fer Enríquez, tesisista de la Dra. Nancy Molina, así como la de la Dra. Rebeca Pérez, representan un refresco al proponer visiones e ideas de trabajo innovadoras, aumentando la discusión académica y el intercambio de escritos. La investigación colectiva que se gestó desde la cuerpa es algo de lo que no hay que quitar el dedo del renglón y conforme se afine la maquinaria aumentar el número y rigor de investigaciones publicadas. Entre las ventajas que tiene la producción colectiva es que aligera las cargas de recolección, sistematización y análisis de

² Para llamar al Cuerpo Académico 110 “Género y prácticas culturales”, le debemos el término “Cuerpa” a la visión feminizada de Fer Enríquez, estudiosa apasionada de estos temas.

datos, se promueven interpretaciones más profundas, se garantiza la lectura y retroalimentación atenta, además de que se diluye el proceso administrativo de registro y seguimiento de escritos.

La implicación en los procesos en investigación desde el estado del conocimiento

En este segundo apartado presento una recolección de mi labor en investigación. Como parte de la descripción del trabajo realizado y los aspectos que se fueron sorteando hasta llegar a la publicación de los resultados. El objetivo de mostrar los procesos es visualizar la importancia en el cuidado epistemológico y como los factores externos también influyen como catalizador o como freno en los avances en investigaciones con características individuales.

Posando los tigres

Mi tesis doctoral lleva por nombre *Modelo para armar: El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional en la Universidad de Colima*, en la que analicé los impactos de los programas públicos federales que otorgaban recursos financieros basados en el desempeño no regularizables en la Universidad de Colima.

En el doctorado, los semestres estaban asociados a los avances de tesis, pero esto no garantizaba su vinculación con los trabajos de las materias. Esta problemática parece algo generalizada en los posgrados, al menos de los que tengo conocimiento. En algún momento consideré primer y segundo semestre como una “guardería de doctorantes”: hay que mantenerlos entretenidos hasta que puedan entrar a campo. Aquí fue muy clarificador una frase que me expresó el Dr. Monroy: “Hasta antes de la recolección de datos manda el marco teórico, una vez recolectados los datos, mandan los datos”. Efectivamente, al momento de la entrada a campo, el tener datos permitió volver a las teorías y a indagar nuevos caminos que complementarían/solventarían lo que ya se tenía.

Para el proceso final tuvo mucha influencia la pasantía doctoral con Lidia en Bs. As. Me permitió “reordenar” el documento utilizando las pautas del trabajo de “lo institucional”: el estilo y la dinámica. También tuvo efecto la recomendación de Antonio de

leer narrativa a la par de la escritura de tesis. En ese momento leía a Cortázar: *Rayuela*, *Bestiario* e *Historias de cronopios y de famas*. Cortázar retó la escritura y el acomodo ¿se podría hacer una tesis en la que se puedan leer los capítulos en orden/desorden y se entienda? Lo intenté, había que agregar información mínima de otros capítulos que permitieran una conexión en el nuevo orden elegido por el lector. Todo sin mencionarlo a los sínodos y sin mencionarlo en el documento, tal y como lo afirma Cortázar:

El hecho en sí de posar el tigre no es importante, sino que la ceremonia se cumpla hasta el final sin transgresión. Es preciso que el tigre acepte ser posado, o que lo sea de manera tal que su aceptación o su rechazo carezcan de importancia.

Finalmente, leí 62/*Modelo para armar* (Cortázar, 2007b), la metáfora que dio el pretexto para ordenar algunos resultados, mostrando como los programas públicos representaban una referencia para imitar y reproducir conforme al mismo diseño de universidades, facilitando un manual de instrucciones, el material de armado, para tener una representación a escala con la que se pretendía solucionar grandes problemas con visiones reduccionistas. 62/*Modelo para armar* permeó, dándole el título final a la tesis.

Para el examen predoctoral, Lidia Fernández afirmaba que el documento estaba listo para la defensa. Sin embargo, se presentó un incidente del que saqué provecho, por algún motivo no podía ser el primer estudiante en titularse. Aunque mi predoctoral fue el primero de la generación, hicieron observaciones que requerían de tiempo para arreglarse. Contrario a considerarlo una injusticia decidí quedarme con el texto la totalidad de los seis meses límite que tenía para modificar. Una vez entregada la versión definitiva, hubo un siguiente retraso con una de las integrantes del sínodo. Así los siguientes dos meses los utilicé para modificar el formato y la imagen. El resultado fue un documento que superaba por mucho en fondo y forma a su antecesor.

El producto final, describe un seguimiento pormenorizado de las etapas y momentos, dando cuenta de la complejidad para tomar acuerdos y decisiones, de los diversos niveles de participa-

ción e interacción entre los sujetos, así como de las negociaciones finales y los consensos para cumplir con la tarea institucional. En mi formación como investigador me permitió desarrollar algo que Lidia Fernández llama *Ojo clínico institucional* para mirar la/mi institución desde nuevas perspectivas y también a reconocer esas otras miradas de las y los otros, que desde sus propias interpretaciones viven esa otra/su realidad en su función docente, directiva y administrativa. Derivado de la investigación doctoral se publicó el libro *Los programas públicos federales para la educación superior en México* (2014) UdeC y el artículo “Mentiras piadosas: las metas de investigación para la obtención de recursos financieros en una universidad pública” (2011) Confluencia del profesorado.

La mutación hacía una subcultura del neoliberalismo académico

Durante 2013 me incorporé a la red de investigación interinstitucional que precedía la Dra. Ana Hirsch y en el que participé por parte del nodo Colima invitado por la Dra. Sara Aliria Jiménez y el Dr. Jaime Moreles. En el que se realizó un inventario sobre las malas conductas y las prácticas cuestionables en la investigación científica. Para seleccionar la forma en la cual dar cuerpo al problema de investigación consideré un conjunto de evidencias empíricas, desde las cuales proponer un punto de partida:

Primero, en la entrevista que hice a Rollin Kent Serna³ en Cholula, Puebla en 2007, afirmaba que las investigaciones en torno a las políticas públicas en la educación superior, deberían preguntarse ¿cómo han cambiado el trabajo académico? ¿Cómo han asimilado los y las profesores los cambios en su trabajo académico? Su postura era: “Hay que ser crítico con los profesores. Cada quien tiene sus propios intereses y su propia materia Gestalt”.

Otro aspecto, es que en el conjunto de programas públicos implementados en los noventa muchas de las acciones se enfocaban en las y los profesores, sin embargo, muchas de estos cambios no consideraban las distintas realidades y la heterogeneidad del sistema

³ Investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla con una amplia trayectoria en el estudio de programas públicos para la educación superior.

de educación superior en México. En la investigación doctoral, varios de los entrevistados mencionaban la dificultad que tuvieron con el nuevo esquema de “equilibrio de funciones” para quienes eran investigadores tener grupos para docencia/tutoría y para los que eran únicamente profesores frente a grupo, comenzar a hacer investigación.

Finalmente, es indispensable voltear hacia lo que Carlo Ginzburg llama las *culturas subalternas*, aquel “manejo” de sujetos que no es del grupo de poder, por tanto, es una clase ignorada, poco estudiada, ya que poco importa (2001). Así, al ser ignorados, poco importaba la labor docente. Había que darles luz.

A partir de ese conocimiento preexistente, se generó una intersección entre la clase subalterna de los académicos, sus nuevas realidades y su dinámica, lo que me llevó a explorar las maneras de producir ciencia ante las nuevas exigencias. Así fue como conviví/conocí el trabajo de los y las investigadoras y el trabajo de los y las profesoras de tiempo completo. El resultado fue el libro *La producción científica en México. Una visión de la subcultura del neoliberalismo* (2017) y el artículo “El estilo institucional y las dinámicas de investigación de los profesores de tiempo completo: su impacto en el conocimiento científico en la Universidad de Colima” (2014).

Trabajé con la totalidad de miembros del SNI en el nivel 3 de la Universidad de Colima, con la finalidad de abordar los aspectos del trabajo individual y colectivo, de ética y calidad que cuidan en sus publicaciones, la influencia de las evaluaciones de los programas públicos y, por último, la relación entre prestigio, méritos académicos y económicos; para determinar cómo se anuda la evaluación de la investigación, con los intereses y motivaciones personales del investigador, y la forma como lo perciben.

Algunos lectores del libro comentan que el capítulo cuatro “Efectos no buscados”, es un “manual para hacer trampa”, ya que enuncia dinámicas de académicos para presentar productos de investigación, mediante nuevas formas de trabajo que se saltan las reglas para beneficio personal, sin importar el beneficio institucional ni el bienestar de la sociedad. Cabe aclarar que las faltas éticas que mencionan los SNI 3 son las que han captado en evaluaciones y en el trabajo cotidiano con otros investigadores, de ninguna manera están de acuerdo, realizan o encubren estas faltas éticas.

Sin embargo, se mueve

En 2018, en el marco de la convocatoria de “Apoyo a la Incorporación” del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRO-DEP), postulé el proyecto “La investigación científica en la Universidad de Colima”. En indagaciones previas, noté la ausencia de documentación de la trayectoria en investigación en nuestra institución. Este tema tiene relevancia porque es el resultado de políticas federales implementadas en las universidades estatales en los años ochenta, que hasta ese momento no realizaban funciones de investigación. Como consecuencia de estas iniciativas, la planta académica que hacía investigación pasó en pocos años de algo incipiente a una planta consolidada con reconocimiento nacional e internacional.

Partí de la búsqueda de información, encontré la presencia de informes de labores rectorales y de los distintos periodos de la Coordinación de Investigación, sin embargo, hacían falta las narraciones de quienes fueron los mediadores en cada etapa: los excoordinadores de investigación científica de la institución. El trabajo de realizar entrevistas con los cuatro investigadores fue bastante disfrutable, todos estaban interesados en compartir su experiencia. Tres, me recibieron en la intimidad de su casa, uno más en su laboratorio, también espacio íntimo.

El armado del documento final tuvo viento en contra, el primero la llegada de la pandemia, con la que se modificaron las dinámicas de trabajo y la interacción social. En segunda, se terminó el tiempo otorgado por el programa para entregar resultados. Finalmente, los problemas propios de método, la información disponible era muy heterogénea, dificultando tener un armado coherente, en el que además tenía el interés de dejar de corridas las narraciones de los involucrados, aspecto que es contracorriente de algunas perspectivas de investigación social que tienen por costumbre tasajear las entrevistas para su análisis e interpretación. Intenté armar un documento y enviarlo a dictamen, más por la necesidad de tener el comprobante de término, que la convicción de que fuera un producto terminado, pues como ya lo había mencionado: se acabó el tiempo.

Los demonios que ya tenía identificados también aparecieron en el dictamen. Hacía falta desarrollar un par de etapas rectores, de las cuales había poca información, no solo por el texto, sino que en realidad había poca información contenida en los informes de labores. Y apareció de nuevo el fantasma de la exigencia de fragmentar las entrevistas. El dictamen como era de esperarse fue negativo: “si ni a mí me gustaba el texto ¿por qué habría de gustarle a los demás?”. Tomé el dictamen negativo con reservas y encausé mi frustración hacía continuar trabajando para una nueva versión. Los tiempos cambiaron un poco, se encontró una vacuna para el bicho, se volvía a una nueva normalidad. En la institución se dio la sucesión rectoral y los cambios en la organización. La nueva oficina y la nueva encomienda no requerían de la atención de directivos, profesores y estudiantes. Esta nueva soledad permitía escribir, así que le tomé la palabra.

Cuando elaboraba la segunda versión del texto, el nuevo rector nombró a la primera mujer al frente de la Coordinación de Investigación. Era importante incorporarla al libro, no solamente por su perspectiva, sino también como una forma de compensar de manera mínima las inequidades de género. La sorpresa fue que no quiso dar una entrevista con el argumento de que aún no estaba la planeación de lo que iba a realizar. En contraparte, me permitió que, con los datos otorgados en una charla, armara un texto de su periodo, lo que representó un aporte más. Los dictámenes de esta segunda versión fueron positivos.

Me esperaba otro fantasma que no había considerado: la opinión de uno de los excoordinadores que en su entrevista manifestaba que él llegó porque el Sindicato lo había puesto, encendió las alarmas institucionales. Para solventar las observaciones, defendí esa voz, argumenté que era resultado de un trabajo de investigación y no de un documento institucional autocomplaciente. Contrario al resultado que esperaba a partir de lo argumentado, en una reunión posterior, ya no se observaba solamente las opiniones de una persona, sino que ya eran varios fragmentos, incluidos algunos del prólogo de Jorge Vega estaban en la misma situación. Para evitar mayores conflictos y ser coherente con mi papel de investigador, postulé el documento en una editorial distinta. Por

coincidencia, la nueva editora se llama *Puertabierta Editores*. El libro finalmente lleva el nombre de *La investigación científica en la Universidad de Colima* (2022).

Resulta desafortunado que este tipo de maquillajes se piensen como un esquema de protección institucional. Con estrategias como estas se generan consecuencias negativas, pues solamente se plantea la visión sesgada, en la que se pierde la perspectiva de cómo la Institución hace frente a las dificultades, demostrando de lo que está hecha. Esto representa una tarea pendiente: desarrollar una visión crítica que cuestione su realidad, dando voz a las ideas disidentes y atienda de manera oportuna y jerarquizada los problemas: “Sin embargo, se mueve”.

La relación con los estudios de género

Como parte de una colaboración con el proyecto “Análisis de las prácticas discursivas de discriminación y violencia simbólica de género que intervienen en el espacio educativo universitario: de las políticas institucionales a las conversaciones cotidianas”, se analizó la existencia y características de normativas, códigos y políticas institucionales relacionadas con el género que funcionan como marcos de referencia para la práctica educativa en una universidad pública mexicana. Para la triangulación metodológica, se entrevistó a dos directivos relacionados con las problemáticas cotidianas de escuelas y facultades con el fin de conocer su percepción e interpretación de la violencia y equidad de género en la institución.

Entre los principales resultados, destaca que los aspectos de equidad de género se introducen vagamente, desde la perspectiva de grupo vulnerable, siguiendo la línea de la ANUIES, pero no existe una iniciativa institucional, se expone la necesidad de trabajar fuertemente en una intervención que modifique el imaginario en los directivos de la Universidad que minimizan las injusticias de género, lo que redundo en la simulación y el engaño colectivo respecto al tema. Se concibe que la equidad de género mejora modificando mínimamente algunos esquemas, siempre que haya buenas voluntades; las dinámicas y la cultura institucional cambian y avanzan de forma considerable, lo cual no ocurre con los

temas de género, por eso los y las activistas se desgastan ante el “aquí no pasa nada”. También se presenta una competencia entre la equidad de género y la diversidad sexual, tal como lo menciona una de las informantes:

La diversidad sexual es una línea de moda, que toma preminencia y parece tener una gran aceptación en todos lados, entonces hay una especie de soslayamiento hacia el feminismo, porque ahora parece que lo de moda es el tema de la diversidad. Para la gente es políticamente correcto ser *open mind* y está desplazando a los temas de feminismo (Entrevista Informante 1).

La equidad de género aparece como trinomio inseparable: equidad, violencia, discriminación, tanto en las políticas públicas para la educación superior, así como en la institución analizada, pero hay inconsistencias en la cantidad de recursos asignados en los programas para atender el trinomio mencionado. Los resultados de esta investigación se publicaron en la *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), México, con el título “Las políticas de género en una universidad pública estatal: discrepancias institucionales” (2018).

A sangre fría

En 2013, en México y en otros países del sur se detonó una ola de linchamientos de presuntos delincuentes. Un tema poco estudiado. Ese año, por coincidencia, leía la novela de Truman Capote y los esfuerzos realizados para documentar durante seis años el caso de la familia Clutter, asesinada en Kansas. Lo que anudó las ideas fue leer una noticia: “Está en coma, la mujer linchada en Ocuituco”. Comencé a indagar en notas de días anteriores lo ocurrido con quien días después conocería que se llamaba Berenice. La información no solamente era abundante, sino también en el mismo nivel imprecisa. Las notas mencionaban fechas disímiles, hechos que diferían de nota a nota, incluso fotos que no correspondían al hecho. Fue aquí donde a pesar de lo fuerte del tema y las imágenes considere que había que escribir sobre él.

Lo primero fue concentrar la totalidad de la información y agregar lo que iba surgiendo en el seguimiento del caso. Berenice permaneció en coma cinco días, veintiún días después el cuerpo fue reconocido por su madre. Mes y medio después se frenaron las investigaciones sin que se vinculara a proceso a ninguno de los imputados. Algunos de los “balazos” que encabezaban las notas periodísticas fueron: “Intentan linchar a una mujer, la dejan inconsciente”. “Rescatan a mujer de intento de linchamiento”. “Está en coma, la mujer linchada”. “Falleció en el hospital, tras severa golpiza”. “Era vecina de Yautepec mujer lacerada en Metepec”. “Se reúne SSP con pobladores de Metepec”. “Indaga PGJ asesinato de Ocuituco”. “Frena SSP investigaciones sobre linchamiento”. La totalidad de notas van del 17 de julio de 2013, día de los hechos, al 26 de agosto de 2013.

En el conjunto de notas, algunos testigos aseguran que sólo deambulaba por las calles, otros afirman que entraba en distintas casas, y solamente una mujer afirma que intentó secuestrar a una menor. Las distintas versiones apuntan a que Berenice estaba ebria en el lugar y el momento equivocado. Los estereotipos interseccionados jugaron un papel preponderante en la acusación y, con ello, los motivos para lincharla:

Mujer desconocida en casa ajena=ladrona.
De población vecina=intrusa. Cerca de un menor=secuestradora. Mujer secuestradora=contradice el estereotipo de estar naturalmente dotada para la crianza. En estado de ebriedad/drogada=mala mujer. Vestimenta no costosa (playera negra)=procedencia pobre. Físicamente no atractiva=poco femenina. Color de piel morena=procedencia indígena (López, 2018).

Traduciéndose en un proceso de criminalización en el que se encuentran presentes sexismo, racismo y clasismo. Con lo anterior, los pobladores justifican las desigualdades: se trata despectivamente a la víctima, considerando que debió hacer algo para merecer ese sufrimiento: una mirada del castigo como merecido, adecuado y justificado. Otro aspecto importante es la “Agonía virtual”, Berenice también fue linchada en los comentarios de las notas de

periódicos digitales: “Está bien que se la chinguen, no queremos escoria en la ciudadanía, muy cabrona se iba a sentir si lograba secuestrarla y sepa Dios que hacer con ella, si prostituirla o venderla o pedir lana por la pobre niña” (Publicación digital anónima).

El producto inicial fue el artículo “El linchamiento de Berenice. Violencia de género e impunidad” (2018) publicado en la revista *Espiral Estudios sobre Estado y Sociedad*. Posteriormente, el Mtro. Davide Nicolini (+), violinista del instituto Universitario de Bellas Artes, propuso musicalizar la narración de hechos. Acompañado de percusiones y violín se presentó en el congreso de Sincretismo Artístico en 2019 y posteriormente se realizó una grabación en las cabinas de Televisión universitaria. En mi trayectoria académica es el producto que mayor divulgación/difusión ha tenido.

Trabajo con la cuerpa

Los artículos “La dinámica del acoso sexual callejero desde el discurso de hombres jóvenes” (2019) *Millcayac* y “Un miedo que carcome, la impotencia de mujeres y hombres jóvenes ante el acoso sexual callejero” (2022) tienen su origen en la necesidad de la asociación civil Iniciativa Juvenil Colimense de profundizar en el tema del acoso callejero. La asociación planeó la implementación de los grupos de discusión. El material obtenido fue utilizado por la asociación para la divulgación del tema en redes sociales, de parte del cuerpo académico solicitamos el permiso para hacer uso de las grabaciones a fin de realizar un análisis profundo del material y su publicación.

La aportación del primer documento se encuentra en identificar y describir las fases de la dinámica del acoso sexual callejero: 1) la valoración de la mujer como objeto sexual, 2) la valoración del entorno (espacio físico y personas) que incita o inhibe la conducta de acoso, 3) emisión del mensaje acosador (verbal o no verbal, 4) la respuesta que da la receptora que incide directamente en el acosador (disminuye o aumenta).

Los hallazgos en el segundo artículo se organizaron a partir de desagregar la experiencia de hombres y mujeres en: vivencias, comportamientos ante al acoso, respuesta de las personas receptoras del acoso, reacción que tuvieron como testigos del acoso. Tam-

bién se reflexionó grupalmente sobre el papel que desempeña el Estado ante esa modalidad de violencia y las propuestas de soluciones. El trabajo de ambos artículos representó un continuo “regresar” a los datos, a generar nuevas categorías en los que se nos mostrara lo que al principio estaba entrelíneas, fue algo parecido a lo que el artista Miguel Ángel mencionaba: “La escultura ya estaba dentro de la piedra. Únicamente se debe eliminar el mármol que le sobra”.

El libro *Del diagnóstico al vuelo de las golondrinas: propuestas metodológicas para el trabajo con familias migrantes* (2020) representó el segundo berrinche de la cuerpa (el primero fue crear el nuevo cuerpo). Las voces alrededor mencionaban que lo mejor era publicar artículos y no un libro. Fue una muy atinada opción optar por el libro, se acordó generar un capítulo por cada integrante. El resultado fue que ante un mismo objeto se tienen visiones distintas desde la trinchera de formación teórica y de experiencia en investigación de cada integrante.

Respecto al capítulo de libro “De lo observable a lo oculto: La narración colectiva como herramienta para ordenar el conocimiento sobre una población” (2020), su elaboración se desarrolló a partir de algunos presupuestos. El primero fue que, por mi trabajo en la Coordinación Docencia, no asistí al trabajo de campo con las doctoras Nancy y Guillermina. La segunda, fue la realización de una sesión grupal, en la que se recuperaban las experiencias y retroalimentación de los estudiantes que asistieron a los albergues con las y los jornaleros migrantes. La tercera fue que, por los compromisos asumidos en los proyectos, no se pretendía trabajar el material resultante de la sesión de los estudiantes.

Quise seguir con la línea de lo realizado con el artículo de Berenice y generar una narración única a partir de las distintas voces. Identificar lo relevante en lo dicho, generar un hilo conductor y construir el texto faltante para que se configure la trama, lo que demandó un continuo volver a los datos. A esta labor de reconstrucción, en ocasiones se le da poco mérito ya que lo común en el análisis es tomar fragmentos para interpretarlos y contrastarlos con teoría. Una diferencia, es que para este capítulo el producto es la narración de hechos, mientras que análisis e interpretaciones le corresponderán al lector y a su implicación con el tema.

Nostalgia institucional

Como parte de las mesas de reflexión convocadas por la UNCuyo en 2021-2022 sobre lo acontecido en nuestros contextos y en lo personal durante la pandemia, participé con la ponencia “Nostalgia institucional: la parálisis ante la crisis por SARS-CoV-2 y el deseo de regresar a la vieja normalidad”. En donde describo cómo la pandemia representó un catalizador, tanto para los problemas, como para la exigencia de modificaciones a la interacción social y nuestra forma de producir. Los problemas que ya se tenían salen a flote y crecen de manera exponencial. Entre las preguntas que guían algunos analizadores son: ¿Qué ocurrió con los planes de estudio? ¿Qué ocurrió con las y los docentes? ¿Qué ocurrió con los estudiantes? ¿Qué ocurrió con la gestión?

Para los planes de estudio, en un primer momento, las soluciones se enfocaron a la adecuación de los contenidos: hacer más con menos. Posteriormente se adoptaron/adaptaron modelos para implementar con el Modelo ADDIE (proceso de desarrollo: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación) que se traducía en la parte operativa en un formato para hacer el plan de materia.

La realidad de los y las docentes en la interacción virtual (en la distancia), invisibilizó su labor. Esta situación no sólo se dio al interior de la Institución, sino que también la sociedad consideraba que los profesores estaban “haciendo nada”. Dando por resultado una sensación de estar puesto a prueba y no estar cumpliendo, en consecuencia, generando estrés y sufrimiento.

De manera inicial, la conformación de los grupos tuvo un comportamiento parecido al de los grupos prepandémicos: un pequeño grupo con excelencia académica, a pesar de las condiciones; una mayoría en un promedio medio-alto y una minoría con rezagos. Conforme la pandemia se alargó, aumentó la tendencia de estudiantes laborando. Aumentaron las desigualdades existentes (un catalizador más). Se incrementó la brecha en términos económicos, notorios en la falta de conectividad y equipamiento. En el caso de las mujeres, muchas quedaron al cuidado de hermanos menores para mantener el esquema familiar.

La gestión, convirtió en su función principal generar los probatorios del cumplimiento de las funciones de los trabajadores

y trabajadoras de las distintas áreas de la Universidad. Se incrementó el control. Acercándose a la utopía burocrática: solicitar tareas (de cualquier tipo) a los subordinados para justificar la propia existencia. En conjunto, las acciones apuntaban a buscar cómo en el nuevo contexto continuar haciendo las cosas como ya se hacían, generando una “nostalgia” por regresar a lo que se tenía. Estrategia de defensa que impide proponer esquemas más adecuados a las nuevas realidades.

Entre las opciones de solución, se encuentra la de generar un nuevo paradigma que represente el modelo educativo que responda al contexto postpandémico. La parte estratégica y la parte intermedia deben apostar a la innovación educativa, a la flexibilidad, a enfoques humanistas, a estrategias didácticas adecuadas al contexto y la realidad socioeconómica de estudiantes y docentes, reduciendo los esquemas de control. Lo anterior a su vez detonaría los cambios hacia las áreas operativas. Este modelo deberá ser integral, considerando las realidades de docentes, estudiantes y la propia situación de la Universidad. Definitivamente, no puede ser un modelo que desconozca la trayectoria institucional, tampoco que se base la premisa de que la vieja normalidad volverá, ni mucho menos uno que se base en estrategias de control como su principal aporte, en contraparte que tenga elementos que visibilicen el arduo trabajo de la parte académica.

La escritura/lectura fantasma

La escritura/lectura fantasma ocupa un lugar importante por la frecuencia con la que las he realizado. Existe un conjunto de documentos en los que el nombre de quienes colaboraron o escribieron “al alimón”, por ejemplo, en textos institucionales, no aparece o se menciona la totalidad de manos y ojos que participaron o carece de reconocimiento. En otros textos, como los diseños curriculares el trabajo es de guía y traductor: ir acompañando la construcción del documento con una coherencia de principio a fin. Interpretando lo que los expertos y expertas en el área desean en el currículo y corresponde traducirlo a una redacción en términos técnicos y pedagógicos. La escritura es más compleja, porque obedece a distintas

pautas: el contexto en el que se implementará, los cánones de la disciplina en la que se inserta el programa, la planta docente e infraestructura con que se cuenta y las normas técnicas para diseño establecidas en la institución. Pero también en estos documentos se invisibiliza el trabajo realizado.

Finalmente están las aportaciones como “lector de tesis”, estos se dividen en dos vertientes: los asesores que efectivamente asesoraron y leyeron, y los que no realizaron su función. Con los primeros, el trabajo es observar puntos que se escaparon, pero en el segundo es fungir de asesor, resarcando las carencias de dirección que tuvo el o la tesista. En el menor de los casos, ha habido estudiantes que piden cambio de asesor, en igual porcentaje algunos te ponen en los agradecimientos y en un menor, pero muy menor número representa una forma de posteriormente desarrollar un vínculo de amistad académica y personal.

Lo más oculto en todas las participaciones es cuando se modifica “la estructura”. Hay textos en los que es mejor separar algunas secciones para que se comprenda mejor la idea. Otras en las que es mejor juntar secciones para que el texto gane fuerza. Otras más porque los temas se abordaron en desorden y confundirán al lector. Hasta ahora, no existe una forma de dar crédito a este tipo de colaboraciones que implican mucho tiempo y horas de análisis con poco o nulo reconocimiento.

Principales ausencias en lo investigado

Del concentrado de la trayectoria, una gran mayoría de lo investigado ha sido al interior de la Universidad de Colima; así, reconozco como una presencia lo que ocurre en la Universidad desde una perspectiva organizacional e institucional. Me he enfocado en procesos de gestión y planeación que resultan en apoyo financiero, en sujetos institucionales, SNI III, Facultades, como las de Ciencias de la Salud, que representan experiencias exitosas. En contraparte, no he abordado otras clases subalternas, ¿qué ocurrió con aquellas facultades que debido a sus bajos indicadores obtuvieron menor apoyo? ¿Cómo es la vida académica de los y las profesores que no han desarrollado competencias de investigación? ¿Qué ocurre con

los profesores contratados por asignatura? ¿Cómo son los procesos de gestión que no están sujetos a recursos?

Se requiere también indagar en las herencias de las políticas lanzadas en los noventa. Porque con el actual gobierno, los programas ya no reciben financiamiento; sin embargo, el aparato administrativo y de evaluación llegaron para quedarse. Entre uno de los mayores legados está la burocracia de los procesos a partir de conjuntar documentos probatorios para garantizar que se está trabajando. A esto se han sumado las iniciativas de las propias instituciones en las que estos grandes aparatos administrativos “inventan” nuevas formas de control que generar procesos redundantes, engorrosos y que en definitiva no impactan en la labor académica, tampoco en la formación de estudiantes, se va erosionando la libertad de cátedra y libre pensamiento y en consecuencia la autonomía universitaria: no está bien visto el amague de universidades con represión policial o militar, así que lo administrativo es la nueva forma de ponerles el pie en el cuello para inmovilizarlas.

Para los estudios de género existe otro tipo de conflicto; aun cuando esté a favor de la equidad de género, hay aspectos culturales que traemos hasta los huesos de actitudes machistas. Los ahora llamados micromachismos y microviolencias son situación suficiente para desacreditar un trabajo de investigación, un simple error en la redacción puede ser interpretado como esto mismo. Con las nuevas generaciones de feministas radicales los hombres no tenemos cabida en ese movimiento y es algo que tenemos que reconocer.

La reflexión es simple y se basa meramente en matemáticas financieras: ¿cuál es el retorno de inversión de dedicar tiempo a estudios feministas si los siguientes años aumentará la radicalización sobre el tema? Apuesto en temas de género a aquellas acciones que promuevan normas que regulen la equidad de género. También considero indispensable tener la perspectiva de hombres y mujeres en la propuesta de posibles soluciones a los problemas de los distintos tipos violencia. Mi desánimo no redundo en no continuar colaborando en los estudios, sino mantenerme al margen de discusiones y presentaciones públicas: combatir desde la trinchera.

Con los estudios institucionales me siento en deuda. Han sido de mucha utilidad para dar soporte teórico a varias investiga-

ciones, pero no me he actualizado en nuevas teorías y hallazgos, y si bien he propuesto herramientas de lo institucional para tesis, sé que se puede hacer más. Los estudios de micropolítica, vinculados a una conciencia discursiva del agente (Giddens, 2006), en la que los sujetos pueden explicar su actuar si se les pregunta. Ulloa otorga una teoría adecuada para este abordaje de corte político institucional y la fuerza que tiene el contrapoder para que los grupos encuentren nuevas alternativas, partiendo de la discusión colectiva.

El trabajo con el comportamiento de colectivos sigue siendo una deuda pendiente, mayormente se han abordado investigaciones sobre el comportamiento desde una perspectiva individual, pero excluye la relación de este comportamiento individual con su contexto social, político, económico y cultural, como si fueran variables que no tuvieran incidencia en su toma de decisiones. Esto implica complejizar las investigaciones en las que se aborde de forma multidisciplinaria: psicología, antropología (cultura), sociología, biología (etapas de desarrollo y neurociencias).

Para la formación de estudiantes, a partir del arranque de la Maestría en Psicología se incrementaron las demandas de trabajo de intervención con grupos vulnerables. Lo que presenta la necesidad de incorporar técnicas para diagnosticar e intervenir, así como de documentar de manera adecuada esas experiencias, con la finalidad de tener un seguimiento pormenorizado que sea de utilidad para evaluar y reflexionar sobre la práctica en campo.

Otra de las necesidades manifiestas es la dificultad para desarrollar los proyectos de investigación. Desde aspectos de plasmar un problema de investigación, pasando por la estructura de un marco teórico y la selección de un método. Finalmente, es necesario abundar en técnicas de escritura de tesis, lo que sería de mucha utilidad para los estudiantes. Todo lo anterior, cobijado con estrategias didácticas que hagan que los estudiantes se enamoren de la escritura y la investigación científica en áreas sociales.

Finalmente, considero importante continuar realizando trabajo de narrativa en la escritura de investigación. Para lograr este objetivo es relevante la configuración de un corpus teórico que respalde este tipo de trabajos, pues desde algunos enfoques cualitativos se tiene cierto desdén por estas formas de trabajo. Re-

sultará interesante seguir retroalimentando a la investigación con elementos de la literatura.

La implicación con el objeto-sujeto-institución

Considerando que, un acercamiento institucional incluye el análisis de las instituciones en que se participa y que condicionan su producción de conocimiento: su posición, su identidad, sus valores. El método de indagación puede ser utilizado defensivamente para acotar lo diferente: lo propio tiende a universalizarse y lo distinto a segregarse a fin de que no vulnere la propia concepción, o más aun, no cuestione aspectos en juego de la propia identidad (Schejter, 2005). A continuación, reconstruyo mi paso por la Institución –objeto de estudio– a manera de reflexión epistemológica.

Laboro en la Universidad de Colima desde 2004, realicé mis estudios de doctorado de 2006 a 2009, investigando el impacto de los programas y políticas públicas en las facultades de Ciencias de la Salud. He continuado investigaciones al interior de la institución de temas cómo la ética y formas de producción científica, las políticas de equidad de género, y en últimas fechas el papel de la gestión en momentos de crisis.

Para 2010, ocurrió la reasignación a Educación Superior, donde el trabajo es cara a cara con problemas no resueltos del personal directivo y administrativo, docentes y estudiantes. Este giro también impactó en las siguientes investigaciones. Comenzó a llamarme la atención la dinámica que se generaba entre el personal académico y la investigación. La escucha de las problemáticas que requerían de un tejido fino para encontrar y determinar las múltiples causas que los habían originado. Algo inalterable es la necesidad que tienen los sujetos de expresarse, en muchas ocasiones solo necesitaban de una atenta escucha. Esta comunicación detonó la curiosidad por conocer las dinámicas del personal académico, sobre quien recae el trabajo de las facultades.

Cinco años después, en la Coordinación de Docencia, la atención a problemas de toda índole, desde bachillerato hasta posgrado, directivos, estudiantes, docentes, asesores pedagógicos, representó una siguiente vuelta de tuercas en términos del análisis

a profundidad de los problemas y la necesidad de triangular información para dar una respuesta adecuada. Desde hace ya año y medio, como parte de los cambios en la Rectoría, laboro en la Secretaría Técnica de la Universidad de Colima. En este lugar, contrario a todos los anteriores, se tiene poco contacto con los otros sujetos institucionales, la dependencia hace más trabajo estratégico que operativo. Esto ha permitido volver a la escritura.

La forma actual de producir conocimiento está vinculado al esquema de contratación de la institución, a partir de 2018, resultado del concurso por méritos, mismo que está alineado con las políticas federales iniciadas en 1997. El mal llamado equilibrio de funciones: docencia, investigación, tutoría y gestión es solamente una utopía, ya que la distribución de las tareas es heterogénea, por lo tanto, una ilusión. Se trabaja con lo que se tiene. Entre la atención de estudiantes, impartir clases, trabajar en gestión, trae por consecuencia que se investigue y escriba a ratos. Un investigador afirma: “es como trabajar en un circo de tres pistas”.

Tanto en la investigación doctoral como en posteriores trabajos, mi interacción con los y las investigadoras ha sido constante. A través de entrevistas, conocí no solamente su trabajo académico, sino también sus motivaciones por cultivar sus líneas de investigación, las inquietudes y exigencias por hacer publicaciones de calidad a la par de un gran compromiso institucional. Un aspecto que sale a flote recurrentemente era la necesidad de realizar investigación sin inquietarse por aspectos financieros o administrativos. Descubro que mientras más personal fue la comunicación con los implicados hubo también mayor empatía.

El tiempo trabajado en la universidad, con las y los sujetos institucionales, hace que mi implicación con el objeto de estudio sea alta, pero los compromisos siguen siendo los mismos: mantener el rigor crítico, respetar las voces y no sobreinterpretar. Así, en el pasado de la investigación en la Universidad de Colima se pueden leer voces que coinciden con momentos de fervor político y álgidas disputas, las cuales he decidido mantener, no con el propósito del desprestigio institucional, sino el de mostrar que en el camino de las organizaciones también hay crisis que se superan, que son parteaguas en su dinámica y que en definitiva, al ser even-

tos que explican mucho del presente de la Universidad, merecen ser retomados por otras investigaciones y por otros ojos, de ahí la importancia de “darles luz”.

La implicación con la Institución resulta caleidoscópica. Si se hiciera una arqueología de la implicación con la Universidad se vería cómo se ha ido transformando; sin embargo, siempre ha representado estar en dos lugares jerárquicos (abajo y arriba), estar en una dirección general y ser estudiante de doctorado, ser administrativo y docente, estar en la Facultad de Psicología y estar asignado a funciones de gestión. Lo que ha representado en los últimos diez años tener dos jefes, dos dinámicas, dos equipos de trabajo. Es cumplir en dos lugares finalmente entretejidos.

De la connivencia al contrapoder: las nuevas propuestas de indagación

El trabajo realizado por Ulloa representa un claro ejemplo de hacer investigación desde una perspectiva crítica, en la que se busca transformar la realidad a partir de un esquema de intervención. En la operación el método es equivalente al que se realiza en la teoría fundamentada, que busca en el trabajo de campo conceptualizaciones emergentes. Otra de las características es que al utilizar la perspectiva institucional indaga en las distintas jerarquías, desde aquellas que se encuentran en las altas estructuras, hasta llegar a los sujetos, así como de los encargados del análisis. Esta visión holista, es de utilidad para ubicar en el contexto de nuestras instituciones como se conforman cada uno de esos niveles.

Para avanzar en lo propuesto para este tercer apartado que es el contraste de lo hecho en investigación a lo largo de mi trayectoria con los aportes de Ulloa para generar nuevas líneas de indagación, retomaré el desarrollo teórico presentado en el capítulo uno del presente libro: el dispositivo de crueldad, sitiados, abordaje y resultados. Para encontrar los puntos donde se intersectan las líneas de investigación producto de mi propia trayectoria con los conceptos de Ulloa y me permita visualizar posibles nuevas líneas de indagación. A continuación, presento una tabla con los resultados de ese entretejido:

Tabla 1. Conceptos teóricos de Ulloa, y su coincidencia con las líneas propias de investigación

	Políticas públicas Educación superior	Violencia de género	Método	Pensar novelado
El dispositivo de crueldad	Escasez de recursos, se promueve la evaluación de pares basada en la descon- fianza	Violencia de género estructural	La necesidad de herramien- tas para develar el dispositi- vo de opresión	Reflexiones sobre las diná- micas de dominación insti- tucionales
Sitiados	Entran en un esquema de competencia y realizan trámites burocráticos	Profundizar en el conocimiento de las realidades en distin- tos contextos	Caracterización cómo mani- fiestan el padecimiento en las encerronas trágicas	Observación y registro de la vida cotidiana en comunida- des mortificadas
El abordaje	El cuidado desde una pers- pectiva de la ética en inves- tigación	Generar estrategias integrales que garan- ticen la seguridad de las víctimas	Dispositivos de interven- ción acorde lo que en su realidad ha funcionado	Documentar el trabajo para garantizar el trato pertinente
Resultado - Salud mental	Libertad de cátedra y espa- cios para la reflexión	Vida libre de vio- lencia	Trabajo en grupos, privile- giando el intercambio de soluciones	Sistematización de mejoras al pensamiento crítico y cambios para recuperar el coraje

Ulloa en la realidad universitaria

¿Qué hay en México? Cada vez más pobreza, el desconocimiento de instituciones, un desdén por la educación, sobre todo la superior y la investigación; en consecuencia, un aumento de narcoviolencia, asesinatos y desapariciones mayormente de mujeres, la polarización de la población a favor y en contra del gobierno actual.

La escasez de los recursos para educación superior e investigación científica no es un tema nuevo en México, lo que resulta nuevo es el desdén por la educación superior. Como principal muestra de esta indiferencia es que en lo que va del presente sexenio no se cuenta con un referente que dé rumbo a las universidades hacia dónde avanzar. A la par, los programas que anteriormente daban rumbo a las instituciones continuaron vigentes, pero sin contar con presupuesto.

Podría pensarse que estos programas quedarían sin efecto al no contar con recursos para operar; sin embargo, el problema se complejiza, porque los esquemas de evaluación anteriores requerían de toda una estructura administrativa paralela a la académica, otra de las acciones actuales buscan eliminar los intermediarios entre los programas gubernamentales, estas estructuras al no tener las actividades que antes realizaban generaron/inventaron “nuevos” procesos para garantizar/justificar su existencia, convirtiéndose en aparatos burocráticos con un diseño basado en el control sobre la parte académica, para reducir la incertidumbre que les genera la desconfianza del desconocimiento de las funciones sustantivas de la docencia y de su operación.

De parte de los académicos, la encerrona trágica se instala a partir de la cantidad de trabajo burocrático que los distrae de las funciones esenciales. De parte de los administrativos, viven su encerrona a partir de la incertidumbre que genera el no poder justificar la importancia de sus funciones.

Con respecto a la violencia de género, la Universidad de Colima no se salva de ejercer violencia estructural. En términos de liderazgo, desde su origen hasta la fecha, la institución no ha tenido una mujer a cargo de la Rectoría. En términos de los reglamentos y lineamientos, los esfuerzos habían sido incipientes hasta hace cuatro años que ante una acción reactiva por la cantidad de acosos

en las universidades se tenía la exigencia de generar protocolos de atención a víctimas de violencia de género en la institución. Esta iniciativa tuvo un gran impulso, lo que le ha permitido lograr lo que otros reglamentos y algunas direcciones no habían logrado: dar una atención a las víctimas y lograr el trabajo colegiado de la parte jurídica, de recursos humanos, académicas que estudian violencia de género y la rectoría para la atención de casos.

El problema que enfrenta actualmente es que, ante los pocos resultados de otros esquemas de denuncias por acosos de tipo laboral, o del respeto al contrato colectivo, -que no responden a violencia de género- han comenzado a encausarse por esta vía. Aspecto que nos permite visualizar que ante la inacción de las instancias responsables se busca desesperadamente un tercero que interceda.

Otra dinámica que ha tomado un rumbo distinto al esperado, es que en busca de subsanar las inequidades de género se nombre a un mayor número de mujeres funcionarias, pero el hecho de ser mujeres no es una garantía de que sean personas que no ejerzan violencia de género. Es decir, hay funcionarias que toman decisiones y comportamientos que promueven y perpetúan el machismo. Esto las convierte en agentes de crueldad.

En la Universidad de Colima ¿cómo corresponden las funciones sustantivas de la institución a los nuevos esquemas administrativos? ¿Qué ocurre en el interior de las universidades con las nuevas políticas de austeridad? ¿Qué acontece con los sujetos y su manera de reaccionar en la nueva realidad? ¿Cómo se reconfiguró la nueva cotidianeidad académica? Bajo la lógica de que el *dispositivo de crueldad* tenemos que develarlo, no velarlo. Es importante analizar las formas como se instala el dispositivo de crueldad. Para esto es indispensable indagar cuáles han sido los mecanismos gubernamentales para mantener a raya y en silencio a instituciones tan fuertes como las universidades.

Para los *sitiados* hay una realidad distinta a lo establecido en las políticas públicas y en las herencias que dejaron. La generación de esquemas burocráticos que tiene secuestrada a la academia es lo que va configurando la *cultura de la mortificación* y el *síndrome de padecimiento*. ¿Qué ocurre con el quehacer propio de ser profesor, profesora de tiempo completo? El cumplimiento e incumplimiento

de las funciones, lo dictado por las políticas en términos del equilibrio de funciones, del trabajo colectivo, de las investigaciones de campo, ¿cuáles son los grados de libertad de los académicos sitiados por lo administrativo? ¿Qué ocurre con los profesores, profesoras de asignatura por la falta de plazas de tiempo completo?

De este apartado considero significativo que en la mortificación se desdibuja la normativa, prevaleciendo un estado de desorganización y aislamiento como consecuencia de la falta o incongruencia de las normas sociales. Donde se reprime de manera integral la asociación, la opinión y la movilización, al punto de que todas estas actividades se consideren delitos. Ante la falta de reglas, la represión, y la desenfrenada carrera institucional, los sujetos empiezan a devorarse entre sí -sin diferenciaciones- canibalísticamente (Ulloa, 2010a). Este canibalismo que se manifiesta en la importancia que se le da al “chisme”: comerse al otro desgarrándolo. Incluso para la promoción o destitución de puestos y para la toma de decisiones importantes. Además de las inconsistencias con la que los casos son evaluados de manera diferenciada, prevalece también la forma en cómo a alguien que ha sido señalado se le relega sin darle a conocer, ni los motivos, ni el tiempo de duración del castigo.

Un analizador fuerte es el proceso de *connivencia* a manera de estrategia de defensa, en la que se naturaliza la violencia de la que es testigo y ante la cual se cierran los ojos a manera de indiferencias, configurando una red de complicidades (Ulloa, 2010a), pero siempre con el terror de suponer que la próxima vez se ensañarán con él o ella, aunque afortunadamente esta vez no le tocó (Fernández, 2005). ¿Por qué se guarda silencio ante las injusticias? ¿Por qué se ha considerado como paradigma la obediencia, cuando debería ser la disidencia? ¿Cómo se configuran los esquemas represivos en las universidades? ¿Cómo se camuflan las acciones de represión en la dinámica cotidiana para pasar desapercibido o para garantizar esa connivencia?

En lo que respecta al *abordaje para intervenir*, teniendo siempre como piso parejo, el irrestricto respeto a los derechos humanos, en el que se garantice no solamente la ternura señalada por Ulloa, sino la escucha atenta a sus problemas, su manera de ver el problema y la manera de solucionarlo. ¿Qué ítems institucionales o de las

políticas públicas vulneran el trabajo al interior de las instituciones educativas? “¿Cómo ofrecer estabilidad y confianza cuando todo el colectivo está amenazado?” (Ulloa, 2012, pp. 206-207). Lo que otorga una pauta para incorporar el mirar con interés amoroso, a quien se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo (Lipovich, 2010; Taber, 2005) facilitando identificar las causas del sufrimiento y otorgando gradualmente una autonomía a los sujetos a pesar de sus condiciones de dependencia (Ulloa, 1995, 2010).

Una vertiente de análisis sería generar estudios prospectivos en los que se visualicen los futuros escenarios si la falta de presupuesto se prolonga, otro posible análisis es determinar lo que ocurrirá con la docencia y la investigación científica si los esquemas burocráticos se mantienen. En el aspecto de gestión responsable, determinar el tiempo que la institución podrá financiar un personal con funciones de gestión que iguala en número al dedicado a la academia, lo que contradice la función sustantiva de la institución. También avanzar en detectar la simulación en la incorporación de la equidad de género que contrario a disminuir, aumentan la exclusión. La meta es sumar herramientas para develar los distintos dispositivos de opresión que intersectan en una universidad.

Para esta labor, es deseable que se reconozca que las problemáticas no se instauraron de un día para otro, sino que tienen su origen en una serie de sucesos a lo largo del tiempo, generado una cultura institucional en las universidades. De igual manera que no se trata de acciones dispersas, sino que se genera todo un respaldo político y jurídico que encubre banalizando el ser-hacer cruel. Al estar sostenido en círculos concéntricos (Ulloa, 2010c) se tiene que ir desentrañando lo logísticos y lo políticos que mantienen estos esquemas de exclusión con los sujetos en las instituciones educativas. Aquí hago un paréntesis para exponer la necesidad de un piso parejo, acorde a la propuesta de Ulloa con respecto a la ternura redundaría en partir de un piso parejo en el que se garanticen los derechos de las personas sin importa su sexo-género y además implementar estrategias dirigidas que solventen injusticias particulares.

El resultado se visualiza en vincular la teoría de micropolítica, como parte del ejercicio de contrapoder: el poder hacer a pesar de las adversidades (Taber, 2005), pelear contra la falta de

alternativas, se debe trabajar en descongelar las formas de pensar (Ulloa, 2010b), recuperando la pasión y el deseo por trazar nuevos movimientos (Lipcovich, 2010). Esto se tiene que ir consolidando, para extenderlo al resto institucional (Ulloa, 2010a), fomentando un espíritu de autogestión (Ulloa, 2010a).

El objetivo está en disminuir la ceguera institucional que se ha implantado a partir de un saber canalla, en el que no hay claridad o límites para actuar, tampoco instrucciones claras, sino que se sigue la lógica establecida por las evaluaciones, los sujetos se convierten en un número de expediente al que hay que dar seguimiento y hacer avanzar, situación que lo deshumaniza y es enviado a una especie de ostracismo institucional. Desde este sentido político, un arranque estaría en definir ¿quiénes se unen?, ¿qué los une?, ¿para qué los une?, y ¿cuál es la meta que se privilegia?

Con respecto al *pensar novelado*: escribir para reflexionar sobre la efectividad de lo que se hace. Es un ejercicio recomendable en una etapa de incertidumbre y de definición, además de ser una herramienta necesaria durante la propia trayectoria a manera de un esquema de vigilancia del propio quehacer para identificar imprecisiones en las investigaciones, pero también en el acompañamiento de los noveles. A partir del pensar novelado de Ulloa cobra importancia no solamente el resultado, sino el proceso, los cuestionamientos, las reflexiones sobre las dinámicas de dominación institucionales y las posibles soluciones. Implica también la sinceridad, humildad y generosidad de compartir los desaciertos.

Sobre la utilidad del ejercicio realizado

Siguiendo a Freud, en su afirmación que “las coincidencias no existen”, no llegamos a este parteaguas por casualidad. Representa un ejercicio necesario para hacer una pausa en nuestro trabajo cotidiano de escritura e investigación. En este último apartado comparto mis procesos de reflexión personal. Adelanto que son ideas que se presentaron a lo largo de la escritura para este texto. Reflejan un proceso inacabado, que muy seguramente son solo la punta del iceberg, el hilo de la madeja del que se tiene que empezar nuevas exploraciones personales.

Me resulta complicado tener la sensación de siempre ir contracorriente, de establecer un contrapoder suficiente para operar en condiciones institucionales adversas, de que una actitud crítica que cuestione la realidad en instituciones cada vez más tendientes a una desacademización, a que la administración esté por sobre la educación, en la que las metas se midan por lo medible y no por lo importante, en la que escasean los recursos, pero que es perceptible que esta escasez no es para todos, sino que las asimetrías son visibles entre quien administra las finanzas y quienes se dedican a la formación de estudiantes. Esa corriente en contra, tarde o temprano termina erosionando el coraje y la valentía, entonces se comienza a vivir ese síndrome de padecimiento, en el que no hay un contentamiento, ni lucidez de lo que se hace y para qué se hace.

Realizamos una tarea que resulta un tanto ingrata, escribimos para un país que no lee. Que no lee cuentos y novelas que resultan divertidos, el público se reduce bastante cuando de escritura científica se trata. Textos que duran meses en gestarse, a los que se les pone especial atención y se les dedica tiempo para que representen una colaboración al conocimiento, y otro tiempo para mantener un lenguaje adecuado para llegar a un mayor público.

Recientemente leía sobre la distinción a un doctor que el Conahcyt lo nombró profesor emérito y afirmaba que tenía “más de cien artículos publicados, casi dos mil citas en Google Académico”, para un área de fisiología y biofísica es común que las publicaciones sean artículos cortos que prueban o refutan una hipótesis y de ahí su utilidad para ser retomados en otras investigaciones. Sin embargo, en el caso particular de las áreas sociales esas investigaciones solamente se citan o se retoman si la población estudiada es coincidente en sus características con la de investigaciones anteriores. Todo lo anterior sin considerar que las investigaciones sociales se integran mayormente por documentos más extensos como libros o capítulos de libro de 25 a 40 hojas. Es decir, en la propia disciplina resulta complicado lograr lo que alcanzan las áreas duras.

Con todo lo anterior, pareciera que en la academia recurrimos al masoquismo para avanzar, aun cuando sabemos que nos costará mucho hacerlo para que pocas personas nos lean, continuamos buscando sobre qué investigar. Este es uno de esos mo-

mentos de auto-maltrato en el que se busca por dónde continuar nuestra búsqueda.

Este ejercicio me ha permitido detectar algunas situaciones que “me mueven” de las que seguramente se podrán utilizar como analizadores para profundizar. Partiendo de que “las instituciones no sufren, los que sufren son los sujetos en las instituciones”, me planteo la pregunta: ¿por qué sufro en la institución? Algunas de las respuestas son:

- Porque no me gusta lo que veo en el cotidiano: porque a diario se atienden aspectos administrativos que no pasan el tamiz cuando se cuestiona su utilidad en la mejora académica o su colaboración para la formación integral de los estudiantes.
- Porque no me agrada el rumbo que está tomando: cuando se analizan las planeaciones o los rumbos a seguir, se observa, aun cuando se maquilla, estrategias de continuidad.
- Porque se banalizan problemas importantes: se desdeña desde el discurso problemas que se consideran “estructurales” con lo que se promueven acciones correctivas, mientras que las acciones preventivas o proactivas son inexistentes.
- Porque se genera una connivencia: cerrar los ojos ante la realidad, lo que elimina la posibilidad de visualizar el problema y a su vez la de buscar posibles soluciones.
- Porque se ha generado una cultura de mínimo esfuerzo: entre las que se incluye no pensar, porque es cansado.
- Porque por el hecho de que los demás piensen/decidan por mí lo hace más sencillo y facilita la vida, bajo la creencia de que las consecuencias son para los tomadores de decisiones.

En la búsqueda de generar conciencia e intentar educar hay oídos sordos, pero también se corre el riesgo de que, al ser un mensaje no agradable, se mate al emisario. Por ello, uno de los retos está en buscar formas de hacer que ese mensaje llegue de la mejor forma, generando nuevos canales y entonces al ser captado de ma-

nera efectiva se tenga una consecuencia positiva. Pero al igual que la postura de Ulloa no tengo deseos de compartir con quienes son generadores y promotores de la violencia institucional y cuando pierden el poder es cuando victimizándose piden ayuda.

Hay un conjunto elementos que guían mi forma de trabajar, reglas personales de las que estoy convencido. Las presento a manera de manifiesto a favor de la autonomía en el proceso para realizar investigación social, con los siguientes principios:

- Apostar por proyectos de largo aliento, que no respondan meramente a plazos fijados en convocatorias que no respetan los tiempos de investigación o que la entrega esté vinculada a un indicador de número de artículos por año. En donde se proteja la profundidad en los análisis y se promueva el rigor de la investigación.
- Permitir que los productos de investigación se defiendan por sí mismos, por el trabajo de investigación realizado, por el método de construcción, por la forma de analizar, triangular (entre lo hecho, lo dicho, el deber ser) y presentar la información, por el cuidado en las fuentes y el trabajo de redacción del documento. Dar a conocer los resultados de investigación desde dos perspectivas: la primera, el escrutinio de los pares, la segunda a manera de devolución y retroalimentación para los sujetos de estudios.
- Fomentar trabajos de investigación multi e interdisciplinar, que permita el abordaje desde distintos ángulos y desde la óptica de los distintos integrantes. Abordar temas poco investigados en los colectivos institucionales. Dando voz a los sujetos que se encuentran inmersos en culturas subalternas. Descubriendo su realidad a partir de sus relatos y con el análisis de sus argumentos identificar los motivos por los que hacen las cosas. Y finalmente, defender esas voces. Incentivando la producción en tres líneas de investigación, la personal, la asociada a la cuerpa y también la libre.
- Continuar con trabajos de enfoque cualitativo, de corte etnográfico, en los que se observe e interprete la realidad

de las personas en su contexto. Donde las propuestas de intervención sean acordes a la realidad que viven y en la que a la par se analice la implicación y se incorpore la devolución que redunde en una mejora o en una forma de cuestionar su realidad y visualizar posibles soluciones.

- Evitar a toda costa la censura y los intentos por disfrazar la realidad institucional con estudios autocomplacientes. Mostrar de forma clara y sustentada los problemas y fortalezas de la universidad, asignando un norte hacia dónde continuar en el futuro, prestando cuidado a que las situaciones no se repitan debido a un olvido institucional. Garantizar que las voces críticas tengan cabida, pues desde su estilo particular también “hacen institución” y sus cuestionamientos colaboran al crecimiento.
- Respecto a los y las estudiantes, es obligado trabajar en un cambio de paradigma, modificando la visión reduccionista de las materias de investigación, pues en ellas se desarrollan competencias que permiten el pensamiento crítico, cuestionar la/su realidad, a través de métodos que generan conocimiento científico. Esto implica generar las condiciones para compartir el conocimiento, siendo cuidadoso del proceso de aprendizaje; si se cuidan de forma oportuna las etapas, se obtendrán, por consecuencia, buenos resultados. Proceso que, además, debe darse sin dolor, ni temor.
- Promover la lectura y la escritura entre estudiantes y tesisas. La apuesta es lograr en los y las estudiantes una comprensión teórica y la forma de aplicarla. Así se requiere motivar una escritura que atrape al lector, que la necesidad de seguir leyendo le permita mantener la atención en el texto. Que esa lectura resulte además en un proceso de reflexión personal. Lograr que los artículos sean un reflejo del contexto en el que se investigó.
- Para la dimensión ética, retomo lo dicho por el Dr. Ruy Pérez Tamayo: Todo aquel académico o académica que no realice estudio continuo, no desarrolle investigación, no reconozca el manejo integral de los sujetos en el con-

texto, no publique y no comparta los conocimientos de su arte y su ciencia a todos los que puedan beneficiarse con ello, no solo es un académico malo, sino un mal académico, también es un académico inmoral.

Tal vez se puede hacer poco, como afirmaba Ulloa, pero ese poco a alguien puede resultarle significativo. Además, si ese poco se deja de hacer se cae en la desesperanza: “las cosas son como son y no van a cambiar”, presentándose el síndrome de padecimiento de la cultura de la mortificación en la que prevalece el pesimismo al dejar de creer que las cosas pueden cambiar. Trabajar para evitar hacer “como si”, como si estuviéramos investigando, como si estuviéramos formando. Y ser el “mientras tanto”, mientras tanto alguien se ocupa del problema. Reconocer que se está siempre amenazado por resultados pobres, que tenemos poca incidencia en los demás, pero que también, en ocasiones esa poca incidencia es muy valorada en quien se incide (Ulloa, 2012). En consonancia con lo afirmado por uno de los científicos destacados de la Universidad, el Dr. Jesús Muñiz (+): “Desde la ciencia y la academia tenemos que mostrar que hay otras realidades” y que existe la posibilidad de vivir de una manera distinta si podemos pensar juntos un futuro diferente (Ulloa, 2012), destacando esas terceridades que nos apoyaron y reconociendo que podemos ser terceridades para otros.

En palabras de Ulloa, “la escritura es un reconfortante descanso en la trayectoria, un momento privilegiado que sólo da la escritura”. La utilidad de esta adquisición biográfica representa un descanso para sí mismo al resignificar ese pasado, esa trayectoria, asignándole un lugar justo a lo realizado, a la vez que me cuestiona para seguir indagando en ese inconsciente que en ocasiones nos juega malas pasadas y representa viento en contra que no nos permite avanzar, pero también dando cuenta de las veces que nos hemos cuestionado y cómo esas disertaciones han tenido incidencia en la práctica.

El tiempo de escritura para este texto fue de aproximadamente un año: se realizó en momentos distintos -cuando había oportunidad-, por lo que contiene una escritura con plumas y ojos distintos -los propios y los de otros- en la que muestro un frag-

mento de lo que soy, lo que hago y hacía dónde voy, y muy seguramente oculto algunos, por negación, por no indagar, porque no les presté importancia o sencillamente porque siguen perteneciendo al inconsciente. Este periodo dedicado a la escritura y reescritura refleja un compromiso no solo con el texto, sino también conmigo mismo. Con todo y esto, representa un texto inacabado tanto en lo personal como en lo teórico.

Bibliografía

- Cortázar, J. (2007a). *Historia de Cronopios y de Famas*. Punto de Lectura.
- Cortázar, J. (2007b). 62/ *Modelo para armar*. Punto de Lectura.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad*. Amorrortu.
- Gizburg, C. (2001). *El queso y los gusanos*. Atajos.
- Lipovich, P. (2010). La ética del deseo debe balancearse con la ética del compromiso, ¿Por qué Fernando Ulloa? Un referente indiscutible. En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 21-27). Facultad de Filosofía y Letras.
- López, S. (2011). Mentiras piadosas: las metas de investigación para la obtención de recursos financieros en una universidad pública. *Confluencia del profesorado*, 5(8), 81-98.
- López, S. (2014). *Los programas públicos federales para la educación superior en México*. Universidad de Colima.
- López, S. (2014). El estilo institucional y las dinámicas de investigación de los profesores de tiempo completo: su impacto en el conocimiento científico en la Universidad de Colima. *Confluencia*, 6(13), 327-352.
- López, S. (2017). *La producción científica en México. Una visión de la subcultura del neoliberalismo académico*. Universidad de Colima.
- López, S. (2018). Las políticas de género en una universidad pública estatal: discrepancias institucionales. *Revista iberoamericana de educación superior*, 19(25), 138-156.
- López, S. (2018). El linchamiento de Berenice. Violencia de género e impunidad. *Espiral Estudios sobre Estado y Sociedad*, 25(72), 151-182.
- López, S. (2020). De lo observable a lo oculto: La narración colectiva como herramienta para ordenar el conocimiento sobre una población. En N. Molina, G. Chávez y S. López (Coords.), *Del diagnóstico al vuelo de las golondrinas: propuestas metodológicas para el trabajo con familias jornaleras migrantes*. (pp. 47-65). Universidad de Colima.
- López, S. (2022). *La investigación científica en la Universidad de Colima*. Puertabierta Editores.

- Molina, N., López, S., Chávez, G. (2019). La dinámica del acoso sexual callejero desde el discurso de hombres jóvenes. *Millcayac*, 6(11), 363-390.
- Molina, N., Chávez, G., López, S. (2020). *Del diagnóstico al vuelo de las golondrinas: propuestas metodológicas para el trabajo con familias jornaleras migrantes*. Universidad de Colima.
- Molina, N., López, S. y Chávez, G. (2022). Un miedo que carcome, la impotencia de mujeres y hombres jóvenes ante el acoso sexual callejero. *Cultura y representaciones sociales*, 17(33), 1-32.
- Taber, B. (2005). De la ternura a la crueldad. En B. Taber, y C. Altschul (Comp.), *Pensando Ulloa* (pp. 61-69). Libros del Zorzal.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica, historial de una práctica*. Paidós.
- Ulloa, F. (2010a). Sociedad y Crueldad. En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 29-35). Facultad de Filosofía y Letras.
- Ulloa, F. (2010b). La obscenidad del poder, la ternura de los piqueteros. En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 43-56). Facultad de Filosofía y Letras.
- Ulloa, F. (2012). *Salud ele-Mental, con toda la mar detrás*. Libros del Zorzal.
- Fernández, A. (2005). Grupos de familia: de la crueldad, sus linajes y coartadas. En B. Taber, y C. Altschul (Comp.), *Pensando Ulloa* (pp. 71-79). Libros del Zorzal.
- Schejter, V. (2005). "Variaciones" sobre algunas ideas de Fernando Ulloa coartadas. En B. Taber, y C. Altschul (Comp.), *Pensando Ulloa* (pp. 131-135) Libros del Zorzal.

CAPÍTULO 9

BREVE CODA, EN UNA SOLA VOZ

Sergio Alberto López Molina
Nancy Elizabeth Molina Rodríguez
Myriam Rebeca Pérez Daniel

En la clínica, como en la vida, resulta importante saber a qué atenerse, si no se quiere correr el riesgo de terminar ateniéndose a las consecuencias.
Ulloa, 1995

Los que asistimos psicológicamente tenemos la oportunidad de ofrecerlos como un posible tercero de apelación al extraño en otros y en nosotros mismos. Ser el que abra la puerta para ir a jugar.

Kesselman, 2005

El hilvanado de las teorías de Fernando Ulloa, el análisis institucional y nuestros supuestos teóricos preexistentes en intercambio se unen en un saber colectivo tanto del equipo de Mendoza como de Colima. Estas “correspondencias” hacen que documentos de distintos autores se nutran y formen una voz colectiva con lo que va resonando y vamos retomando como propio. Una experiencia en la que hubo múltiples aproximaciones sucesivas para el logro de los objetivos planteados y la mejora de lo escrito, procesos que fluyeron en un continuo aprender leyendo/escribiendo colectivo.

En esta última sección, se presentan las reflexiones finales con respecto al ejercicio propuesto en el dispositivo que sostiene la totalidad de la investigación. Las opiniones son resultado de un intercambio final, posterior a la lectura total del documento. Estos testimonios fueron transcritos y se dio un tratamiento con miras a generar una narración de hechos. Para este procedimiento se cuidó la coherencia respetando en todo momento la pertenencia (quién lo dijo), el sentido y el énfasis que cada participante imprimió en

sus realimentaciones y posteriormente se realizó un ejercicio para unir las voces. El resultado es una narración en primera persona, misma que se muestra a continuación:

Cuando se hizo la convocatoria a participar en el proyecto pensé que la investigación culminaría en un escrito para gentes que no conocían o que no se habían puesto en contacto a profundidad con la obra de Ulloa, eso me hizo tener autoconfianza -y después perderla inmediatamente- al darme cuenta que no era para estudiantes, sino que era para compartir un dispositivo de escritura desde una experiencia concreta con una forma de aproximarse a una serie de saberes. [Mónica]. Lo avizoré como una posibilidad de habitar un espacio en el que se puede soltar: disponerse en un dispositivo propuesto del que no tengo control, ni dominio, sino que confío en su capacidad. Esto representaba un lugar de escucha, un lugar de diálogo, un lugar de volver sobre de nuestras historias compartidas desde el escenario de habitar la universidad [Martín].

El trabajo en equipo significó un reto. El ejercicio reta a abrirse, adentrarse y soltarse ante los conceptos del análisis institucional y de Fernando Ulloa con personas de diferentes edades, trayectorias y grados entre quienes se escribe. [Fer]. En los primeros ejercicios de escritura nos cuestionábamos demasiadas cosas: ¿es un análisis prematuro? ¿Se requiere de una trayectoria larga? ¿Debimos hacerlo antes? ¿Es el momento? ¿Cuántos de los objetos/sujetos investigados indagamos el componente institucional? ¿En cuántos analizamos nuestra implicación? ¿Cambiaría en algo esas/nuestras investigaciones si lo incorporáramos? Iniciar con la escritura marcó una diferencia: puso un orden [Sergio].

El ejercicio, en sí, tiene mucha potencialidad y es enriquecedor el trabajo con el colectivo. En el encuadre de un dispositivo para repensarnos, repensar la teoría y repensarnos colectivamente, repensar la institución, donde estamos habitando, trabajando y básicamente viviendo, quienes pasamos mucho tiempo en la universidad [Nancy]. Estas reflexiones posibilitan dar trámite a momentos en la evolu-

ción del grupo, en el que el grupo crece y está la posibilidad de que eso siga su curso, pero también está la posibilidad de la muerte en la que hay cosas que se pueden terminar sin que se cierren. Por eso la importancia de “disponerse” en este momento para que emerja la vida [Martín]. El ejercicio le puede servir a otros para posicionarse en su trayectoria dentro de una institución educativa. Otros y otras pueden encontrar resonancia en este tipo de ejercicios [Rebeca]. Esto representa un lugar de escucha, un lugar de diálogo, un lugar de volver sobre de nuestras historias de volver sobre de la historia compartida desde el escenario de habitar la universidad [Martín].

Un aspecto importante fue trabajar los niveles de confianza en el trabajo de nuestras biografías académicas, que obviamente están atravesadas por las personales [Mónica]. Había que definir el nivel de desnudez. Algunos, al principio hicimos un “sobrevuelo” con el texto, otros se sumergieron y escarbaron en lo profundo, y en ambos casos hubo posteriormente un proceso de nivelación y autocensura a partir de lo que realmente deseábamos mostrar [Sergio]. Todos estos imaginarios y fantasías se fueron resolviendo con el dispositivo -no fuera del dispositivo- que hemos sostenido. La cuestión de la confianza mutua es un proceso, constante de construcción y de trabajo real que nos dimos los que asistimos a la cita [Mónica].

En consonancia con lo dicho por Ulloa, la escritura resultó un privilegio, porque el trabajo cotidiano nos bloquea y satura, disminuyendo la creatividad. Los periodos de descanso ayudaron a soltarse para hacer el ejercicio de “escribir con los otros” [Fer]. La escritura representa una pausa en ese ritmo desenfrenado de las exigencias de la academia, que disminuyen nuestra capacidad de reflexión de lo que hacemos y cómo lo hacemos. Revalorar ese pasado permite generar tendencias a futuro y resignificar lo que hacemos, ofreciendo “compasión” hacia nosotros mismos, dándonos ternura. [Sergio].

Lo que hizo a este dispositivo particular fue su doble función: de lectura y también de escritura. Hay muchos dispositivos de escritura, pero pocos dispositivos de lectu-

ra. El trabajo de lectura representa un compromiso con el otro. Gracias a esto pude leer e identificarme, también de ser leído: todos necesitamos ser leídos [Martín]. A partir de las resonancias que provocó leer a los demás incorporé texto a mi propia biografía, a mis propias reflexiones, esto es una prueba del poder del grupo [Nancy]. Al leer a los otros y otras me venían memorias propias, que se activaban a partir de lo que resaltaba desde las otras lecturas, memorias que no estaban presentes cuando me hacía mis propias preguntas o generaba mis índices de lo que iba a escribir. Esas lecturas me permitían armar desde otro lugar y construir otros “porqués”, otros “cómos”, y resaltar cosas que no se activaba con mis propios cuestionamientos o mi propia forma de escribir el texto [Fer]. Es una resonancia, un modo de verme en el otro, de integrarme a través del otro, de conectarme y de alejarme y de acercarme con el otro. También definir la importancia de la lejanía cuando es necesario, para no involucrarte tan fuertemente en ciertos procesos, lo que también es sano [Nancy].

La lectura me hizo alejarme y acercarme, recordar que cada quien escribe desde donde hace su producción y sus convicciones, por lo tanto, ¿quién soy yo para oponerme o no estar de acuerdo? Nadie. Y sin embargo ¿qué podía decir? Porque si no estoy de acuerdo probablemente es porque asignaba error y me daba cuenta a la vez que lo que consideraba un error probablemente eran perspectivas diferentes a las mías y en ese proceso tenía que ir y volver al texto [Mónica]. Cuando alguien comparte su núcleo pre-institucional se tiene que tener cuidado, porque ahí está la germinación de la singularidad de la producción de alguien, y se debe tener una responsabilidad de resguardo, de cuidar qué decir para no inhibir, para no anular o impedir esa línea de desarrollo, tal vez por envidia, por incomodidad, por todos los sentidos humanos que a uno le sale cuando se encuentra con la lectura de otros y de otras. Definitivamente hay muchas formas de contarlos, es como uno lo percibe y no tiene que ser corregido [Martín].

De las bondades del dispositivo destaca el análisis de implicación a tal profundidad. La diferencia está en el tiem-

po dedicado a la escritura [Sergio]. El ejercicio te lleva a un careo y profundización de mi implicación, a encontrar los “porqués” del objeto de estudio, respecto a lo propio, mi historia personal y finalmente, lo incómodo de las primeras versiones pasó a segundo plano, porque me sentí en compañía porque en algún punto todos y todas estábamos hablando de las vulnerabilidades en nuestra historia. Eso quita la sensación de estar al descubierto [Fer]. Esta es la primera vez que de manera formal trabajo la implicación con mi objeto de estudio. Hubo anteriormente pequeños ejercicios, pero no con este nivel de profundidad, lo que implicó también movimientos personales. Es como terapia, sin ser terapia, volver a mi historia, a remover cuestiones que fueron dolorosas y que ahora ya no lo son, pero que hace que confirme que yo no quiero ser esa persona que me generó ese sufrimiento y también cuestionar un poco qué es lo que he hecho para cambiar esas prácticas que nallo de violencia, discriminación racial [Nancy].

Así, en los textos es posible notar dos procesos entrelazados; por un lado, una vertiente de análisis personal para reconocer cómo con nuestras experiencias personales fuimos construyendo un objeto de estudio e intervención y, por otro lado, el recorrido profesional que se ha realizado en modelos de intervención transitando desde distintas teorías, hasta los procesos que promueven el miramiento, la ternura y un enfoque colectivo más humano e integrador [Nancy]. También, se pueden identificar en cada narración tres escrituras entremezcladas: la del narrador de nuestra historia, la del investigador en nuestra trayectoria, la del autor reflexivo de nuestro futuro. En las escrituras de cada autor y autora se muestra una gran capacidad de descripción y de narración de hechos que atrapan al lector. Finalmente, las distintas formas de retomar a Ulloa desde la propia escritura reflexiva se entrelazan a la nuestra y a su vez con la escritura de los demás logrando una integración [Sergio]. Nuestro propio relato se entrecruza con el de los y las demás anudando un tejido de historias cuyo hilvanado está hecho con el material teórico de Ulloa, con la cualidad de entretejer los conceptos y en el que cada relato adquiere un matiz, una luminosidad, una fuerza, una intensidad que

da la particularidad de cada historia sin perder el tan representativo color que nos presenta Ulloa [Nancy].

Como resultado, los capítulos individuales representan una suerte de “identidad”, de autodefinirse, de generar por escrito una autopercepción, que podría resultar en una fantasía de sí mismo, sobre todo si no estuviera a la disposición de otros ojos que la leyeran. Pero es precisamente ese escrutinio inicial entre pares cercanos –amigos académicos– quienes nos conocen que nos permiten ir ganando en “verosimilitud”. Se formó una “correspondencia”: una escritura con una retroalimentación, con una respuesta [Sergio].

En los ocho trabajos entrelazados se analizan y desarrollan los siguientes temas: El sufrimiento en sí y en otros, la toma de conciencia en momentos decisivos, la resistencia ante los mandatos, el aturdimiento como esquema de imposición y manipulación; la estructura política y su injerencia, el temor al sinsentido y al automatismo, el recuperar el estilo personal, el reformar lo instituido, la transdisciplina en el diálogo con otras disciplinas y el arte; el dismantelar lo instituido, el determinar cuándo se es el tercero en apelación, la denuncia a través del cuerpo, el desaprenderse de la psicología hegemónica, el énfasis en el enfoque colectivo, el sufrimiento y la ternura que nos detonan las instituciones [Nancy].

El sentido analista sobre el sentido de la trayectoria, el rescatar al autor como analista institucional, los textos y sus diálogos con el autor, las distintas visiones de ser investigadores, el ser sitiados, sitiadas, el ser analistas institucionales, el ser investigadores, investigadoras, el utilizar la teoría de Ulloa como desinstitucionalización y punto de quiebre en la redirección de intereses, el análisis para ubicar el estilo y proyecto personal [Rebeca]. Las encerronas en las instituciones que nos formaron, la búsqueda para generar “acompañares”, el lograr otras realidades posibles, los cambios que queremos a partir de lo que no nos gusta, los costos por cuestionar, las personas que se incomodan, las personas que no les conviene, los que se oponen, los que no quieren a ser cuestionados, la solicitud de cambios de prácticas, el resistir desde nuestra trinchera, el intentar

quebrar o generar crisis, el cuestionar al espacio institucional, el hacer estudiantes con perspectiva crítica [Fer].

La sintonía, la sobreimplicación, lo ominoso, la crueldad, la violencia, la relación de una institución universitaria violenta, los contratos turbios, el entramparse, los sobrevivientes de la violencia institucional, lo incisivo, la incomodidad que genera el texto, los modos de volver habitable la institución, la apropiación de nuestras funciones, el dudar de nuestras versiones antes de dudar de las versiones de otros [Martín]. Las instituciones como espacios que nos configuran, el tomar distancia de la familiaridad con la institución, el cuestionarse la realidad institucional, el transitar de participante-observador a observador-participante, el analizar nuestro lugar en la institución, el analizar nuestra tarea, lo que cumplimos, lo que simulamos, los espacios de exclusión institucional, las personas compasivas que tienden la mano [Sergio]. El analizar la propia implicación: ¿desde dónde hago lo que hago? ¿Desde dónde dicen lo que hacen?, las historias que comparten: fuerza, poder, herencia, migración, seducción, búsqueda, defensa, rebeldía, arte [Mónica].

En el fondo, coincidimos todos los y las que aquí estamos presentes en intereses de investigación, no en objetos, pero sí en los porqués: en las necesidades a atender y en las poblaciones que tienen condiciones particulares de vulnerabilidad, en ese sentido también le puede interesar a otras personas que hacen investigación e intervención en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades que también se enfrenten a esta idea de “hacer algo” ante las necesidades y las poblaciones que demandan atención por sus condiciones de vulnerabilidad [Rebeca]. Hay una fuerte resonancia del contexto en violencia y tortura en el que Ulloa basa su teoría, para explicar el contexto actual. La sensación de desamparo que socialmente vivimos en México y Argentina que se fue intensificando por la pandemia [Nancy].

El recurso metodológico propuesto por Ulloa tiene mucha riqueza, pero también es de mucha utilidad el compartir. El leer y realimentar frente a frente es algo innovador [Rebeca]. En este marco, todo lo que se escribió en el libro

es novela institucional -en el mejor sentido de Ulloa- de los equipos con lo que habitamos en este espacio tan particular como es la Universidad [Martín]. Ulloa es como la mafia, una vez que entras, ya no te puedes deshacer del compromiso de no propiciar esta cultura de mortificación, más desde la posición de poder que se tiene al ser profesores [Nancy]. Es indispensable comunicar este conocimiento a gente que no está en contacto con saberes de Fernando Ulloa [Mónica].

Estos intertextos dan cuenta de la convivencia de dos equipos de investigación tan distantes como el sur y el norte, tan distintos como un español lleno de mexicanismos y argentinismos, tan complejos como las corrientes psicológicas que cultivamos. Unidos por un dispositivo que brinda importancia a un proceso acompañado, cuidado, realimentado y correspondido a través de la lectura y la escritura en ese *pensar novelado*, otra herencia importante de Fernando Ulloa.

Resignificando la investigación psicosocial desde los aportes de Fernando Ulloa, de Sergio López, Nancy Molina y Myriam Pérez, coordinadores, fue editado en la Dirección General de Publicaciones de la Universidad de Colima, avenida Universidad 333, Colima, Colima, México, <http://www.ucol.mx>. La impresión se terminó en marzo de 2024. Se utilizó papel bond ahuesado de 90 g para interiores y sulfatada de 12 puntos para la portada. En la composición tipográfica se utilizó la familia Garamond. El tamaño del libro es de 22.5 cm de alto por 16 cm de ancho. Programa Editorial: Eréndira Cortés Ventura. Gestión administrativa: Inés Sandoval Venegas. Corrección: Miguel León Govea. Diseño de portada: Lizeth Maricruz Vázquez Viera. Maquetación: José Luis Ramírez Moreno. Cuidado de la edición: Leticia Bermúdez Aceves.

Ulloa, médico, psicoanalista y profesor universitario importante en Argentina. Dispuesto hasta su última hora a responder a quien quería encontrar en él una escucha atenta y una presencia amiga. Acompaña intensamente a los organismos de derechos humanos y las Asociaciones de Madres de Plaza de Mayo y Abuelas en la búsqueda de sus hijos e hijas desaparecidas y en la recuperación de sus nietos apropiados. Desarrolla en profundidad la intervención en el ámbito de afectados por las consecuencias de los dispositivos de crueldad.

El grupo de autores que participa en este libro retoma la metodología de trabajo de Ulloa para generar un dispositivo en el que se incluyen las producciones personales de cada uno, en el propio análisis de su vida y producción académica. Publicar este material requiere de mucha valentía y mucha generosidad. Es necesario haberse “desinstitucionalizado” lo suficiente para ponerse en juego, romper los cánones académicos que oprimen las formas de investigación social y la producción de escritura científica, y dejar primar el deseo de hacer comunidad con los otros y la generosidad para asumir el riesgo que ello implica cuando el material investigado es uno mismo.

Lidia M. Fernández



UNIVERSIDAD
DE COLIMA



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO