

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” funge 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 manifiesto 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 supeditaba 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.

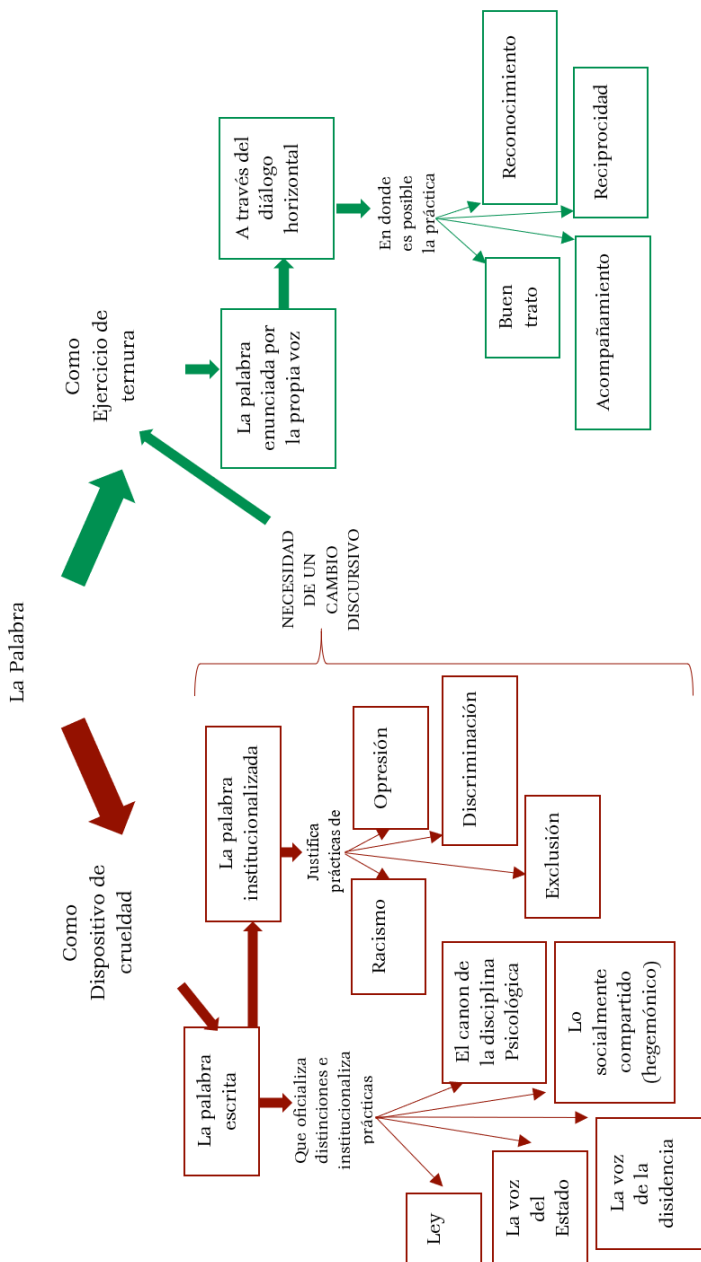
En este ejercicio, he dado cuenta de cómo mi historia personal me ha conectado con un interés particular por abordar experiencias de discriminación y exclusión. También, poseo un compromiso personal, asumido como mandato, de atender, en especial, a personas en condiciones de marginalidad y vulnerabilidad. 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.