

Metodología Cualitativa: perspectivas y análisis contemporáneos



Coordinadoras

Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya

Leonor Tereso Ramírez

Luz Mercedes Verdugo Araujo

María Luisa Urrea Zazueta

María Fernanda Higuera Cota



Metodología Cualitativa: perspectivas y análisis contemporáneos

Coordinadoras

Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya

Leonor Tereso Ramírez

Luz Mercedes Verdugo Araujo

María Luisa Urrea Zazueta

María Fernanda Higuera Cota



Primera Edición: julio de 2026

© 2026 Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social

ISBN: 978-607-8987-57-3

DOI: <https://doi.org/10.62621/38pva870>

Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social ACANITS A.C.

Cuerpo Académico: Política Social, Género y Educación_UAS_319

Asociación Mexicana de Instituciones Educativas de Trabajo Social AMIETS A.C.

© 2026 Por características tipográficas y de diseño editorial ACANITS A.C.

Portada: Martín Castro Guzmán

Este libro cumple con los criterios de calidad, esto bajo el principio de la revisión y dictaminación arbitrada por pares académicos a doble ciego y su contenido es responsabilidad de las y los autores.

Este libro electrónico es editado por la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social (ACANITS) bajo la licencia Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0; que de manera gratuita pone a disposición esta obra siempre y cuando se le atribuya el crédito al autor. También puede leer, descargar, compartir, copiar y redistribuir el material sin fines comerciales y con la utilización de esta misma licencia.

Impreso en México

Índice

	Pág.
Presentación	9
Capítulo 1. Fundamentos filosóficos, éticos y teóricos de la investigación cualitativa <i>Eli Leonardo Malvaceda Espinoza y Nicole Oré Kova'cs</i>	21
Capítulo 2. Metodología Hermenéutica para el Estudio de la Identidad <i>Luis Daniel Escobar López-Dellamary</i>	58
Capítulo 3. Fenomenología en la investigación cualitativa: Un enfoque para comprender la experiencia humana desde su propia perspectiva <i>Natalia Andrea Salinas Arango</i>	94
Capítulo 4. Método biográfico y cartografías feministas: Aproximación a historias de vida desde la lesbiandad <i>Ana Isabel Sánchez Osuna</i> <i>César Jesús Burgos Dávila</i>	112
Capítulo 5. Ética y uso de IA generativa: experiencias educativas desde relatos estudiantiles universitarios <i>Abel Antonio Grijalva Verdugo</i>	137
Capítulo 6. Autoetnografía de un etnógrafo de la violencia sexual. Apuntes para protocolos de salvaguarda de la salud mental y física de la persona investigadora <i>Ángel Christian Luna Alfaro</i>	152
Capítulo 7. Representaciones sociales: utilidad, proceso y alcance analítico en las ciencias sociales <i>María de los Ángeles Ramírez Uribe</i>	168

Capítulo 8. Investigación Acción Participativa. Ruta metodológica para la construcción de paz en contextos de narcoviolenencia	190
<i>Julián Alveiro Almonacid Buitrago</i>	
Capítulo 9. Posturas decoloniales en la investigación cualitativa	213
<i>Milen Aragón Domínguez, María Elizabeth Alejandrina Domínguez Ángel y Alexa Sofía Mota Aragón</i>	
Capítulo 10. Posturas decoloniales en la investigación cualitativa de Trabajo Social	238
<i>Blanca Mirthala Tamez Valdez</i>	
Semblanzas de autoras y autores	256

Presentación

El libro Metodología cualitativa: Perspectiva y Análisis Contemporáneo, se configura como una obra académica colectiva que sintetiza y profundiza los aportes teóricos, metodológicos y epistémicos derivados del Diplomado homónimo organizado por la Asociación Mexicana de Instituciones Educativas de Trabajo Social A.C. (AMIETS) y el Cuerpo Académico Política Social, Género y Educación (CA_PSGE_UAS_319) de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa que fue dirigido a estudiantes de posgrados con énfasis en investigación y a población académica. En este sentido, la obra no solo recupera las colaboraciones de las y los conferencias magistrales durante el 22 de enero y el 2 de julio de 2025, en una experiencia formativa de 120 horas teórico-prácticas desarrollada en modalidad a distancia, sino que también las articula en un corpus coherente orientado a la formación avanzada en investigación cualitativa.

La coordinación académica del diplomado —y ahora de la obra— estuvo a cargo de las integrantes del Cuerpo Académico, Dra. Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya, Dra. Leonor Tereso Ramírez, Dra. Luz Mercedes Verdugo Araujo, Dra. María Luisa Urrea Zazueta, y Dra. María Fernanda Higuera Cota, quienes, desde su experiencia investigativa y de gestión académica, lograron consolidar un espacio formativo de alto nivel. Este esfuerzo se ve reflejado en la estructura del libro, que mantiene una lógica modular del diplomado que transita desde los fundamentos ontológicos y epistémicos de la investigación cualitativa, hasta el abordaje de diversas tradiciones interpretativas, enfoques críticos y posturas contemporáneas como la decolonialidad que cuestionan las bases tradicionales de producción del conocimiento.

Uno de los principales aportes de esta obra radica en su carácter plural e internacional. En ella convergen voces de especialistas provenientes de instituciones académicas de Perú, Colombia y México, lo que permite enriquecer el debate metodológico desde múltiples contextos y tradiciones de pensamiento. A su vez, destaca la participación de investigadoras e investigadores de diversas, consolidando un diálogo entre lo local, lo nacional y lo global en la producción de conocimiento.

Desde una perspectiva formativa, el libro resulta altamente pertinente para programas de posgrado en Ciencias Sociales, Educación y Humanidades, al ofrecer no solo una revisión actualizada de métodos cualitativos, sino también una problematización crítica de sus fundamentos y aplicaciones. Su utilidad radica en que articula teoría y praxis, proporcionando herramientas analíticas y metodológicas que orientan la construcción de investigaciones rigurosas, reflexivas y socialmente comprometidas. En consecuencia, esta obra se posiciona como un referente indispensable para estudiantes, docentes e investigadores interesados en comprender y aplicar la investigación cualitativa desde una perspectiva contemporánea y crítica.

El primer capítulo “Fundamentos filosóficos, éticos y teóricos de la investigación cualitativa” presentado por Eli Leonardo Malvaceda Espinoza y Nicole Oré Kova’cs ofrece una revisión integral de los pilares que sustentan el enfoque cualitativo, destacando su carácter plural, reflexivo y situado. Los autores plantean que, a diferencia del predominio positivista en la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa se nutre de diversos fundamentos filosóficos, especialmente en los planos ontológico y epistemológico, los cuales orientan la comprensión de la realidad social como múltiple, dinámica y construida intersubjetivamente.

En el plano ontológico, se analizan las posturas del relativismo, el realismo y el construccionismo, evidenciando distintas concepciones sobre la naturaleza de la realidad y su implicación en la producción de conocimiento. Estas perspectivas configuran el “lente epistémico” del investigador, condicionando tanto la formulación del problema como las decisiones metodológicas. En el ámbito epistemológico, se enfatiza la relación no neutral entre sujeto y objeto de conocimiento, reconociendo al investigador como co-constructor de significados en contextos específicos. Asimismo, se abordan los criterios de validez desde la plausibilidad y la contextualización, así como las lógicas inductiva y abductiva propias de este enfoque.

El capítulo también examina el pilar metodológico como un espacio de articulación entre los supuestos filosóficos y la práctica investigativa, subrayando la flexibilidad, coherencia y reflexividad requeridas en el diseño cualitativo. En este sentido, se presentan diversas intencionalidades metodológicas y se describen los principales diseños, como la teoría fundamentada, la fenomenología, el análisis

temático y el estudio de caso, destacando su diversidad y potencial analítico.

Finalmente, se integran los fundamentos éticos, enfatizando principios como la autonomía, la beneficencia, la justicia y la confidencialidad, junto con los dilemas propios de una investigación situada. En conjunto, el capítulo posiciona a la investigación cualitativa como un enfoque riguroso, ético y profundamente comprometido con la comprensión de la complejidad de los fenómenos sociales.

El capítulo 2, titulado Metodología Hermenéutica para el Estudio de la Identidad, de Luis Escobar L.-Dellamary, propone una articulación rigurosa y contemporánea de la hermenéutica como enfoque metodológico para abordar la complejidad de los procesos identitarios en contextos sociales dinámicos. A partir de una escena empírica situada —la interacción discursiva de Miguel, un adulto sordo—, el autor introduce una problemática central: la insuficiencia de los marcos categoriales tradicionales para captar la naturaleza multinivel, situada y en constante transformación de la identidad.

El texto plantea que la investigación cualitativa enfrenta una “perplejidad metodológica” derivada de la necesidad de interpretar fenómenos que ya están previamente significados por los propios actores sociales, lo que remite a la noción de doble hermenéutica. En este sentido, la propuesta del capítulo no busca eliminar la subjetividad, sino disciplinarla mediante una reflexividad sistemática que permita producir interpretaciones rigurosas sin imponer categorías reductivas ni reproducir relaciones de poder.

El autor desarrolla una sólida base epistemológica al trazar la evolución de la hermenéutica desde su dimensión textual hasta su giro ontológico y su vinculación con el enactivismo, destacando que la interpretación no es solo un método, sino una condición constitutiva del ser-en-el-mundo. Desde esta perspectiva, la identidad se comprende como un proceso emergente, corporal y situado, más que como una entidad fija o un atributo esencial.

Metodológicamente, el capítulo ofrece un conjunto de principios operativos como la explicación de la precomprensión, la triangulación hermenéutica y la validación dialógica, que buscan equilibrar apertura interpretativa y rigor analítico. Asimismo, introduce la multimodalidad como una vía para ampliar el análisis del significado más allá del texto escrito. Este capítulo constituye una contribución significativa al campo

de la investigación cualitativa, al proponer una hermenéutica aplicada que integra profundidad teórica, sensibilidad empírica y claridad metodológica para el estudio de la identidad en contextos contemporáneos complejos.

El capítulo “Fenomenología en la investigación cualitativa: Un enfoque para comprender la experiencia humana desde su propia perspectiva”, de Natalia Andrea Salinas-Arango, ofrece una sólida y rigurosa exposición de la fenomenología como fundamento epistemológico, ontológico y metodológico de la investigación cualitativa en ciencias sociales. La autora plantea que la fenomenología no debe entenderse únicamente como un método, sino como una actitud radical frente al conocimiento, orientada a comprender la experiencia vivida en su densidad significativa.

En primer lugar, el texto desarrolla los fundamentos filosóficos de la fenomenología, desde la propuesta trascendental de Husserl hasta sus transformaciones hermenéuticas en Heidegger y Gadamer. Se destaca el principio de intencionalidad y la necesidad de retornar “a las cosas mismas” mediante la epoché y la reducción fenomenológica, como condiciones para describir las estructuras esenciales de la experiencia. Posteriormente, se introduce el giro ontológico que sitúa al sujeto como ser-en-el-mundo, reconociendo la historicidad, el lenguaje y la interpretación como dimensiones constitutivas del conocimiento.

En el plano epistemológico, el capítulo subraya la superación del dualismo sujeto-objeto y posiciona el mundo de la vida como horizonte fundamental de significación. Desde esta perspectiva, la realidad social se comprende como una construcción intersubjetiva, donde el conocimiento emerge de la experiencia vivida y compartida. Metodológicamente, la autora articula la fenomenología hermenéutica como un enfoque interpretativo que integra descripción y análisis reflexivo, destacando procedimientos como la identificación de unidades de significado, la variación eidética y la construcción de descripciones estructurales. Asimismo, enfatiza criterios de rigor propios de la investigación cualitativa, como la coherencia, la densidad descriptiva y la reflexividad.

Finalmente, mediante un ejemplo aplicado sobre discapacidad visual, se evidencia la potencia del enfoque para visibilizar experiencias situadas y producir conocimiento significativo. En suma, el capítulo constituye un aporte sustantivo que reafirma la vigencia de la

fenomenología como vía privilegiada para comprender el sentido profundo de la experiencia humana en las ciencias sociales.

El capítulo cuatro propone una articulación innovadora entre el método biográfico, las cartografías feministas y la epistemología feminista para comprender la lesbiandad en contextos atravesados por la violencia de género, particularmente en Culiacán, Sinaloa. Desde una perspectiva situada, Ana Isabel Sánchez Osuna y César Jesús Burgos Dávila, desplazan los enfoques tradicionales de investigación para privilegiar las experiencias vividas, los cuerpos y los territorios como fuentes legítimas de conocimiento, evidenciando el carácter político de la producción científica.

La propuesta metodológica se fundamenta en la construcción colectiva de relatos de vida y en el uso de cartografías feministas como herramientas analíticas que permiten mapear no solo espacios geográficos, sino también dimensiones simbólicas, afectivas y corporales. A través de tres ejercicios —espacio público, espacio privado y cuerpo como territorio— se reconstruyen las trayectorias de la lesbiandad, mostrando cómo esta se configura en interacción con normas heteronormativas, prácticas de exclusión y estrategias de resistencia. En este sentido, el capítulo evidencia que los espacios están generizados, sexualizados y moralizados, condicionando las formas en que las lesbianas habitan y resignifican su entorno.

El método biográfico, por su parte, posibilita recuperar la densidad de las experiencias individuales como expresión de procesos sociales más amplios. Las historias de vida no solo documentan trayectorias personales, sino que revelan estructuras de poder, violencias cotidianas y procesos de construcción identitaria. Esta integración metodológica permite superar dicotomías clásicas como individuo/estructura o público/privado, al situar la experiencia en un entramado sociohistórico complejo.

Asimismo, el capítulo subraya el carácter ético y político de la investigación feminista, al reconocer a las participantes como sujetas activas en la producción de conocimiento y al vincular la labor académica con el activismo y la incidencia social. En conjunto, esta contribución ofrece una propuesta metodológica rigurosa y situada que amplía los horizontes de la investigación cualitativa, al tiempo que visibiliza la potencia transformadora de las experiencias lésbicas en contextos de violencia estructural.

El capítulo “Ética y uso de IA generativa: una aproximación etnográfica desde relatos estudiantiles, observación de aula y experiencia docente”, de Abel Antonio Grijalva Verdugo, ofrece una lectura crítica y situada sobre la irrupción de la inteligencia artificial generativa en el ámbito universitario, abordándola como un fenómeno sociotécnico que reconfigura las prácticas pedagógicas, las dinámicas de aprendizaje y los marcos éticos en la educación superior. A partir de un incidente áulico significativo, el autor construye una narrativa reflexiva que problematiza el uso acrítico de estas herramientas por parte del estudiantado, evidenciando tensiones entre el cumplimiento de tareas, la apropiación del conocimiento y la integridad académica.

Desde una perspectiva cualitativa, el capítulo se inscribe en la etnografía educativa interpretativa, articulada con la autoetnografía performativa. Esta decisión metodológica permite integrar la experiencia docente, la observación de aula y los relatos estudiantiles como fuentes complementarias de análisis, privilegiando una comprensión profunda, situada y reflexiva del fenómeno. A través de un proceso inductivo, sustentado en la identificación de unidades de sentido y el método de comparación constante, se configuran cuatro incidentes críticos que estructuran el análisis: la IA como estrategia de supervivencia académica, la ambigüedad normativa en su uso, la tensión identitaria del estudiante frente al aprendizaje y la contradicción entre productividad y formación crítica.

Los hallazgos revelan que la IA no introduce problemáticas inéditas, sino que amplifica contradicciones estructurales del sistema educativo contemporáneo, particularmente aquellas relacionadas con la sobrecarga académica, la centralidad del producto sobre el proceso y la ausencia de lineamientos claros para el uso de tecnologías emergentes. Asimismo, el estudio evidencia cómo estas prácticas inciden en la construcción de la identidad académica del estudiantado y en su percepción del aprendizaje. Finalmente, el capítulo aporta una reflexión pertinente para el campo de las ciencias sociales y la educación, al destacar la necesidad de construir marcos éticos y pedagógicos contextualizados que orienten el uso crítico, reflexivo y formativo de la inteligencia artificial en los procesos educativos contemporáneos.

El capítulo “Autoetnografía de un etnógrafo de la violencia sexual. Apuntes para protocolos de salvaguarda de la salud mental y física de la persona investigadora”, de Ángel Christian Luna Alfaro,

constituye una reflexión crítica y profundamente situada sobre los riesgos, implicaciones éticas y desafíos emocionales del trabajo de campo en contextos de violencia sexual. A partir de una trayectoria de más de quince años en investigaciones vinculadas a la trata de personas, la prostitución y las violencias de género en diversas regiones de México, el autor construye una narrativa autoetnográfica que articula experiencia personal, posicionamiento teórico y compromiso político.

El capítulo se sustenta en marcos feministas abolicionistas que interpretan la prostitución como una expresión estructural del patriarcado y de la dominación masculina, lo que orienta tanto la problematización del objeto de estudio como las propuestas de intervención. En este sentido, la violencia sexual es abordada como un continuum de prácticas de poder que atraviesan dimensiones económicas, simbólicas y culturales. Desde esta perspectiva, el texto no solo analiza a los sujetos tradicionalmente investigados, sino que desplaza la mirada hacia el papel del investigador, cuestionando su implicación ética, emocional y corporal en el proceso de conocimiento.

Metodológicamente, el autor recurre a la autoetnografía como herramienta para sistematizar aprendizajes, errores y afectaciones derivadas del trabajo de campo, reivindicando la reflexividad como condición indispensable en investigaciones de alta complejidad. Esta aproximación permite visibilizar los impactos en la salud mental y física de quien investiga, así como la necesidad de construir protocolos de cuidado que contemplen dimensiones institucionales, personales y colectivas.

Entre los principales aportes del capítulo destaca la formulación de recomendaciones para la salvaguarda integral de las y los investigadores, que incluyen la evaluación de condiciones materiales previas al trabajo de campo, el acompañamiento terapéutico, el fortalecimiento de redes de apoyo y la planificación ética de la investigación. Asimismo, se enfatiza la importancia de asumir este campo de estudio con responsabilidad, evitando su abordaje superficial o instrumental. En conclusión, ofrece una contribución relevante para la investigación cualitativa contemporánea, al problematizar el lugar del investigador y subrayar la urgencia de incorporar el cuidado como principio ético central en el estudio de la violencia sexual.

El capítulo 7, titulado Representaciones sociales: utilidad, proceso y alcance analítico en las ciencias sociales, de María de los

Ángeles Ramírez Uribe, ofrece una revisión integral de la teoría de las representaciones sociales como enfoque teórico-metodológico clave para la investigación cualitativa. La autora sitúa esta perspectiva en una epistemología dialógica que privilegia la comprensión de la realidad social como construcción simbólica, producida a través de procesos de comunicación e interacción entre sujetos situados históricamente.

A partir de los postulados de Moscovici, Jodelet y Abric, el capítulo expone que las representaciones sociales constituyen formas de conocimiento de sentido común que orientan prácticas, discursos e identidades. Se enfatiza su carácter dinámico, relacional y situado, así como su capacidad para articular dimensiones simbólicas, figurativas y afectivas en la construcción del significado social. En este marco, la autora destaca los procesos de objetivación y anclaje como mecanismos fundamentales mediante los cuales los individuos hacen inteligible su entorno.

El texto profundiza en la fundamentación epistemológica de esta teoría, subrayando su afinidad con enfoques como el feminismo, la interseccionalidad y las perspectivas críticas, lo que amplía su potencial analítico en el estudio de fenómenos complejos. Asimismo, se presenta su dimensión metodológica, resaltando el uso de técnicas cualitativas orientadas a recuperar narrativas, experiencias y significados contruidos por los actores sociales.

Un aporte relevante del capítulo es la ejemplificación empírica mediante un estudio sobre representaciones sociales del cuidado en mujeres trabajadoras del comercio al por menor en Culiacán, Sinaloa. Este caso ilustra la articulación entre condiciones estructurales, como la precarización laboral, y la construcción subjetiva del cuidado, evidenciando la coexistencia de representaciones hegemónicas y emancipadas. En conclusión, el capítulo demuestra que las representaciones sociales constituyen una herramienta analítica robusta para comprender la relación dialéctica entre estructura y subjetividad, aportando profundidad interpretativa a los estudios cualitativos en ciencias sociales.

El capítulo 8, elaborado por Julián Almonacid, presenta una reflexión metodológica y situada sobre la Investigación Acción Participativa (IAP) como alternativa para la construcción de paz en territorios atravesados por la narcoviolencia. A partir de una experiencia desarrollada en Culiacancito entre 2018 y 2020, el autor

articula un análisis que combina fundamentos teóricos latinoamericanos con una práctica reflexiva anclada en contextos de alta conflictividad social.

El texto sitúa la problemática en el marco histórico de la “guerra contra las drogas” y sus efectos en México, evidenciando cómo el narcotráfico ha configurado dinámicas de violencia estructural, territorial y simbólica. Frente a este escenario, la IAP se posiciona como una vía metodológica contrahegemónica que privilegia la horizontalidad, el diálogo de saberes y la transformación social desde las comunidades. En este sentido, retoma los aportes de Orlando Fals Borda y Paulo Freire, quienes conciben el conocimiento como praxis emancipadora.

Metodológicamente, el capítulo describe un diseño estructurado en cuatro fases: diagnóstico, implementación pedagógica, acciones comunitarias y devolución de saberes. Estas etapas se apoyan en técnicas cualitativas como la observación participante, las entrevistas dialógicas y los diarios pedagógicos, implementadas con docentes, estudiantes y líderes comunitarios. Destaca la conformación del Movimiento Juvenil por la Paz de Culiacancito como una infraestructura social orientada a la reconstrucción del tejido comunitario.

En términos analíticos, la obra subraya el valor de la memoria, la educación y la participación juvenil como ejes para resignificar la violencia y construir imaginarios de paz desde lo local. Asimismo, plantea que la IAP trasciende el plano instrumental para constituirse en una ética de investigación comprometida con la justicia social.

En suma, el capítulo aporta una ruta metodológica pertinente y crítica que visibiliza las potencialidades de la acción colectiva en contextos de violencia, posicionando la investigación como un proceso transformador que articula conocimiento, experiencia y esperanza.

El capítulo “Posturas decoloniales en la investigación cualitativa” ofrece una contribución crítica y propositiva al debate contemporáneo sobre la producción de conocimiento en las ciencias sociales, particularmente en el ámbito cualitativo. Las autoras, Milen Aragón Domínguez, María Elizabeth Alejandrina Domínguez Ángel y Alexa Sofía Mota Aragón, articulan una reflexión que cuestiona la legitimidad de las epistemologías dominantes, señalando su anclaje en la matriz moderno/colonial, caracterizada por el eurocentrismo, el positivismo y

las relaciones asimétricas entre quien investiga y quienes son investigados. Desde esta perspectiva, la investigación es problematizada como práctica históricamente extractivista, que ha contribuido a la deslegitimación de saberes subalternos y a la reproducción de relaciones de poder.

En la primera parte del capítulo, se enfatiza la necesidad de una vigilancia epistemológica que articule de manera coherente el pensar epistémico y el diseño metodológico. Se propone abandonar la lógica sujeto-objeto para transitar hacia relaciones sujeto-sujeto, donde el conocimiento se construya desde la colaboración, el diálogo y el reconocimiento de la otredad. Asimismo, se critica la rigidez del método hipotético-deductivo y se plantea la urgencia de metodologías flexibles, situadas y sensibles a los contextos históricos, culturales y políticos.

La segunda parte presenta una experiencia de investigación en comunidades indígenas de Puebla y Tlaxcala, donde se implementa una metodología basada en la agencia, la reciprocidad y la colaboración con organizaciones de mujeres. Este ejercicio evidencia un giro hacia el “hacer decolonial”, en el que las participantes no solo son sujetas de estudio, sino coautoras del proceso investigativo. El diálogo, el trabajo voluntario y la construcción conjunta del conocimiento se constituyen como ejes metodológicos fundamentales.

En conjunto, el capítulo invita a repensar la investigación como praxis ética, política y situada, orientada a la transformación social. Su aporte radica en mostrar que la decolonización del conocimiento no es únicamente un posicionamiento teórico, sino un compromiso metodológico que implica reconfigurar las relaciones, los lenguajes y las prácticas del quehacer investigativo.

El capítulo diez de Blanca Mirthala Tamez Valdez, presenta una sólida problematización de las bases epistemológicas de la investigación cualitativa en Trabajo Social desde una perspectiva de(s)colonial, articulando de manera crítica los planos ontológico, epistemológico y ético-político que orientan la producción de conocimiento. La autora propone un desplazamiento respecto de las tradiciones hegemónicas, particularmente aquellas ancladas en el positivismo y el funcionalismo, para situar la investigación en un horizonte contrahegemónico que cuestiona la colonialidad del poder, del saber y del ser.

A partir de un riguroso sustento teórico, el texto reconstruye los orígenes del pensamiento de(s)colonial y su vinculación con corrientes latinoamericanas como la filosofía y pedagogía de la liberación, enfatizando la necesidad de reconocer las relaciones históricas de dominación que han configurado jerarquías epistémicas. En este sentido, se destaca la crítica al eurocentrismo como matriz que legitima un único modo de conocer, invisibilizando saberes situados, ancestrales y experienciales. Frente a ello, se plantea la construcción de una ecología de saberes que posibilite el diálogo horizontal entre conocimientos técnicos y saberes legos.

En el plano metodológico, la autora enfatiza la centralidad de procesos participativos, dialógicos y colaborativos, donde los sujetos dejan de ser objetos de estudio para constituirse como actores activos en la co-construcción del conocimiento. La investigación se concibe como praxis social orientada a la transformación, lo que implica una revisión crítica de las propias prácticas profesionales y académicas. Asimismo, se subraya la importancia de metodologías como la etnografía y la investigación-acción participativa, en tanto permiten una aproximación situada y comprometida con las realidades sociales.

Finalmente, el capítulo destaca que la perspectiva de(s)colonial no solo implica una crítica teórica, sino un posicionamiento ético-político que apuesta por la justicia epistémica, la inclusión y la valorización de la diversidad. En este marco, la investigación cualitativa en Trabajo Social se redefine como un proceso colectivo, intercultural y emancipador, orientado a la transformación de las relaciones de poder y a la construcción de conocimientos más justos, plurales y situados.

Culiacán, Sinaloa, junio de 2026
Las coordinadoras de la obra

Capítulo 1

Fundamentos filosóficos, éticos y teóricos de la investigación cualitativa

Eli Malvaceda-Espinoza
Universidad San Ignacio de Loyola, Perú
Nicole Ore-Kovac's
Universidad Peruana de Ciencias y Artes de Latinoamérica, Perú

Introducción

Entender la Investigación Cualitativa (IC) es una tarea que demanda comprender sus aspectos filosóficos y teóricos, ello debido a que no se presenta de manera mecánica o estática, sino que depende de sus presupuestos a partir de los cuales se toman las decisiones metodológicas. En ese sentido, en lo subsiguiente se realizará un breve abordaje por los fundamentos filosóficos de la IC, tanto desde lo ontológico, epistemológico y metodológico, asimismo, se describirán los fundamentos éticos propios de la IC. Más adelante, se hace referencia a los fundamentos teóricos de la IC, los conceptos asociados a ella y su articulación con los presupuestos filosóficos reseñados previamente. Finalmente, se abordarán diversos diseños de IC tales como la teoría fundamentada, fenomenología, análisis temático y estudio de caso, señalando sus definiciones, características, tipos y utilidad práctica.

Un breve recorrido por la filosofía y la investigación

Toda investigación inicia con la formulación de una pregunta. Para que esta sea lo suficientemente consistente, es necesario que el investigador cuente con un entendimiento completo y coherente de una serie de conceptos y argumentos interrelacionados, propios de su

disciplina. Este conjunto de segmentos de información y conocimiento permite dar cuenta —al menos preliminarmente— de aquello que ocurre en la realidad y que es susceptible de ser puesto en cuestión. Se trata de un ejercicio sistemático y preocupado de descripción de una realidad problemática y de revisión de las teorías (grandes o de rango medio) que la explican. A esto le sigue la asunción de una postura crítica y comprensiva o, dicho en términos más técnicos, paradigmática, que organiza los presupuestos que explican o guían la práctica investigativa asociada al tema en cuestión.

El paradigma es un conjunto general de creencias, presunciones, conceptos o proposiciones básicas con una intención filosófica específica que orienta nuestro pensamiento y acciones (Lincoln y Guba, 2016). En tal sentido, el paradigma orienta las elecciones correspondientes a la selección de literatura, tipo, diseño de investigación, método, entre otros (Mackenzie y Knipe, 2006). En términos de Mayan (2023), un paradigma de investigación consiste en convicciones generales, firmemente sostenidas, conscientes o inconscientes sobre lo que se puede saber sobre el mundo, cómo se puede conocerlo, y el papel de la ética y los valores en la investigación.

Todo paradigma comprende presupuestos de carácter ontológico, epistemológico y axiológico. Tales presupuestos son indisociables de la labor de investigación y es el deber de quien investiga tener claridad al respecto. Si bien estas dimensiones de la actividad cognoscitiva y práctica del investigador parecen ser producto de la actividad científica moderna, han sido exploradas desde la filosofía clásica a partir de preguntas acerca de la naturaleza del conocimiento y a su abordaje a través de la indagación y cuestionamiento como posiciones esenciales de todo investigador.

Las raíces filosóficas de la investigación como práctica humana se remontan a las preguntas en torno al conocimiento y a nuestra facultad de formular preguntas y tomar decisiones. Inicialmente, en la antigüedad clásica, Aristóteles (2014) formuló una distinción entre la episteme (conocimiento teórico, inmutable y universal) y la phronesis (conocimiento práctico, orientado a la acción ética) para separar con claridad aquel conocimiento que respondía a verdades necesarias como las leyes de la lógica de aquel que permite comprender significados situados. En contraste directo con Platón, el estagirita concebía la

phronesis como un hábito de pensamiento y de acción, donde los valores y significados no estaban separados de los hechos de la realidad.

Sin embargo, la filosofía moderna introdujo un giro epistemológico radical al recuperar, a través de la filosofía cartesiana, el valor del conocimiento fáctico y alcanzable con el método matemático. Al dividir fundamentalmente la mente racional del cuerpo conectado con el mundo, Descartes sentó las bases de lo que se conoce como la dicotomía sujeto-objeto y el posterior desencantamiento del mundo (Weber, 1967). Cuando el mundo natural es un mundo de números, explicado y cuantificable matemáticamente, la mejor forma de abordarlo es en términos mecanicistas (Brinkmann, 2018). A ello se le llama, en lenguaje aristotélico, la búsqueda de la causa eficiente, propia de la episteme.

En contraste con la visión aristotélica, se crea una división entre el sujeto conocedor (i.e. el investigador, alejado del mundo, dispuesto a medirlo) y el objeto conocido (i.e. el mundo desencantado, exento de valor moral). Como consecuencia de este giro epistemológico, grandes pensadores como Hume (2001) y Locke (2005) apuntaron a valorar significativamente nuestra capacidad de conocer el mundo a través de nuestros sentidos, lo que promovió el desarrollo del empirismo como disciplina. Esta trayectoria culminó en Comte (2017), quien rechazó radicalmente la metafísica al considerar al conocimiento como aquello que puede ser verificado positivamente a través de la experiencia concreta. Así, el positivismo sentó las bases metodológicas de lo que hoy aún se conoce como el método hipotético-deductivo, característico de las ciencias naturales y aplicado a múltiples disciplinas científicas.

El giro cartesiano y la instalación hegemónica del positivismo afectaron severamente al estudio de lo subjetivo. La creación de la dicotomía sujeto-objeto antes esbozada separó radicalmente al investigador del mundo de la vida, fundamentando la idea de un mundo moralmente neutral y un observador pasivo y objetivo. De esta forma, la subjetividad, entendida como un sistema complejo de producción de sentidos que integran la dimensión emocional y simbólica (González-Rey, 2007), perdió valor al considerarla fuente de sesgos y elemento que ensucia el conocimiento certero. Dicho con precisión, la certeza del “yo” a través del método de la duda sistemática cartesiana aprisionó al sujeto dentro de la mente, separándose del mundo físico cargado de significación. De ahí que la ciencia natural se apropie del estudio de

aquello susceptible de ser cuantificado, dejando de lado al estudio de los aspectos del mundo que no encajaban en esta disciplina, como lo son la experiencia vivida, el significado; es decir, la qualia (Brinkmann, 2018).

En nuestros tiempos, esta lógica acerca del conocimiento, la ciencia y las facultades del investigador se mantiene vigente en los métodos de abordaje cuantitativo. Sin embargo, la IC surgió como una respuesta a la visión mecanicista que tiende a excluir la experiencia humana significativa como fuente de conocimiento objetivo. Entre las respuestas, la fenomenología y la hermenéutica marcaron la pauta como métodos de indagación filosófica que permitieron abordar preguntas que no encajaban en la perspectiva de las ciencias naturales.

Los fundamentos filosóficos de la investigación cualitativa

Gran parte de los manuales de investigación que sistematizan el método cualitativo poseen un apartado dedicado a sus fundamentos filosóficos o paradigmáticos. En algunas ocasiones, el fundamento responde a un gran paradigma de conocimiento, en otras, se describen múltiples paradigmas, algunos radicalmente distintos y otros con tenues atributos diferenciadores. Sin embargo, los metodólogos (Gurdián-Fernández, 2007; González-Rey, 2007; Creswell y Poth, 2018) coinciden en que, en contraste con la investigación cuantitativa en la que el positivismo asume una posición hegemónica, la IC está profundamente anclada en múltiples fundamentos filosóficos. Estos pueden catalogarse en las grandes disciplinas filosóficas, como lo son la ontología y la epistemología, las cuales orientan la forma de abordar y comprender las experiencias humanas y fenómenos sociales complejos. En este contexto, siguiendo a Asmawi y Alam (2024), los investigadores cualitativos deben desarrollar una comprensión profunda de cada fundamento filosófico para poder guiarse apropiadamente en el terreno metodológico.

Ankeny y Leonelli (2024) destacan tres preguntas que todo investigador debería poder formularse en el marco de su práctica científica: (1) ¿Cómo la elección del diseño de investigación refleja los presupuestos respecto a aquellos espacios y medios que son más relevantes a explorar? (2) ¿Por qué es necesario ampliar el abordaje e incluir asuntos sociales? y (3) ¿Cómo las elecciones respecto a las

técnicas analíticas usadas en IC reflejan los presupuestos subyacentes en materia de lo que ocurre en la ciencia? A través de este acto reflexivo, la IC permite capturar aspectos del razonamiento científico y conocimiento contextualizado. De ahí que estas preguntas reflejan la importancia crítica de la reflexión en torno al diseño de investigación y el impacto de las decisiones asociadas en el marco del abordaje de la subjetividad, considerando los siguientes pilares:

El pilar ontológico

La ontología se enfoca en comprender la naturaleza de la existencia y de la realidad (Dahnke y Dreher, 2015). Su pregunta esencial indaga qué es realmente “lo real”. Para entenderla, se puede contrastar la realidad física —como la construcción de un puente— con las realidades sociales —por ejemplo, las relaciones familiares o el acoso laboral—. Según Agar (2021), el estudio del mundo social difiere de la ciencia empírica tradicional, ya que no se pueden aplicar las mismas reglas que en los experimentos físicos. Las realidades sociales son cambiantes, subjetivas y múltiples, lo que plantea desafíos ontológicos. Por eso, en la IC se reconoce que el conocimiento surge de percepciones humanas diversas y se acepta la existencia de múltiples verdades (Lincoln y Guba, 2016).

En el ámbito de la IC, el eje central de la discusión ontológica radica en la distinción entre el relativismo, el realismo y el constructivismo:

Relativismo. Para muchos metodólogos —sobre todo los críticos a la IC— la IC suele alinearse a menudo con el relativismo al sostener que no existen verdades absolutas universales, sino que cada verdad responde siempre a un contexto específico y es subjetiva en sí misma. Según Asmawii y Alam (2024), el relativismo admite la exploración en torno a cómo las personas derivan sentidos de sus experiencias particulares, asumiendo que la realidad se constituye de múltiples marcos perceptivos influenciados por dinámicas sociales y perspectivas particulares. De ahí que, para el relativismo, cada persona o grupo humano posea su propia realidad, con verdades fluidas, adaptables y dependientes del contexto.

Realismo. Esta perspectiva filosófica subraya la existencia de una realidad objetiva independiente de la percepción humana. En este

sentido, el mundo externo, fuera de nuestra mente y nuestra capacidad de representación, existe ya sea lo percibamos o no. Además, está gobernado por leyes y principios que son independientes a nuestra perspectiva o interceptación. Si bien para el realismo el mundo exterior es ajeno al sujeto, ello no implica que el sujeto no esté alojado en este mundo. En contraposición a la teoría del Realismo Ingenuo, en la que el mundo se presenta sencillamente “tal y como lo vemos”, con independencia del observador, el Realismo Robusto propone la idea de “encarnación”, que recupera la posición del sujeto como participante del mundo que existe con independencia de él.

Los planteamientos de la agencia encarnada planteada por Dreyfuss y Taylor (2016), reconoce que la realidad puede ser descrita de múltiples maneras y abordada por múltiples metodologías, siempre y cuando las descripciones resultantes estén ancladas en el mundo. Para los filósofos, “estar encarnado” implica reconocer que las experiencias son posibles en tanto reconocemos que nuestro cuerpo se encuentra íntimamente implicado en la realidad que lo circunda. En el ámbito de la investigación científica, el realismo sugiere que el conocimiento responde a fenómenos que son independientes de sus marcos conceptuales (Asmawi y Alam, 2024). Para la IC, el realismo —desde su perspectiva robusta— invita al investigador a reconocerse a sí mismo como sumergido en el fenómeno de indagación, hecho que facilita la emergencia del conocimiento a partir del contacto directo con las prácticas sociales y sentidos subjetivos (Hacking, 2001).

Construccionismo. Se origina de una amalgama de teorías filosóficas, pedagógicas y psicológicas, articuladas con el propósito de comprender y explicar la manera en la que el ser humano articula conocimiento. Sus primeros antecedentes responden a la filosofía kantiana al establecer al sujeto como un agente activo cuya mente organiza la experiencia a partir de categorías generales (Kant, 2006). Luego, el pragmatismo de Dewey (1995) incorpora el valor práctico y accionable del conocimiento construido para la solución de problemas, entendiendo a la verdad como aquello que es útil (James, 2002). Más adelante, Piaget (1970) describió el desarrollo de las estructuras mentales como un proceso mediado por la interacción con objetos físicos y Vygotsky (1995) introdujo al contexto social y al lenguaje como piezas clave para la construcción de conocimiento. Así, el socio-constructivismo vygotskiano instala la teoría según la cual el

conocimiento se construye primero en interacción con los otros para posteriormente ser interiorizado. Estas perspectivas confluyen entre sí para señalar que, para el constructivismo, los individuos construyen el conocimiento del mundo a través de sus experiencias, interacciones e interpretaciones (Asmawi y Alan, 2024). En el ámbito de la IC, puesto que el conocimiento es una construcción humana, la investigación no debe apuntar a la búsqueda de leyes universales, sino comprender las construcciones de sentido específicas de los participantes (Lincoln y Guba, 2016; González-Rey, 2007).

Las posturas ontológicas antes esbozadas se distinguen principalmente por cómo cada una define la naturaleza de la realidad y la consecuente articulación de conocimiento. Para algunos metodólogos, como Lincoln y Guba (2016), pueden concebirse como marcos de creencia básicos que posteriormente sientan las bases de grandes paradigmas de investigación y su versión sistematizada en metodologías y diseños. Para otros, como Gurdíán-Fernández (2007), se constituyen como la visión del mundo que subyace a toda investigación y del que dependerá luego la formulación del problema y su abordaje. En síntesis, el pilar ontológico presupone la necesidad de explorar y describir la visión del mundo y el alcance de la posición que el investigador asume en este, lo cual podrá entenderse luego como un “lente epistémico”.

El pilar epistemológico

La epistemología analiza cómo se produce, justifica y valida el conocimiento dentro de la investigación (Lincoln y Guba, 2016). Su pregunta central gira en torno a la relación entre el investigador y aquello que busca conocer. En la IC, esta relación no es neutral, sino influenciada por la historia, valores, identidad y posición social del investigador. Al respecto, Gunzenhauser (2006) plantea que conocer implica interacción, no separación entre sujeto y objeto. Así, el conocimiento no se descubre de manera objetiva, sino que se construye colectivamente dentro de un contexto determinado (Lincoln y Guba, 2016). Por ello, como vimos en la sección anterior, la epistemología cualitativa reconoce que el investigador participa activamente en la generación de significado, rechazando la idea positivista de un observador completamente imparcial o externo al fenómeno estudiado.

En este sentido, el pilar epistemológico de la IC permitirá describir los principios de adquisición de conocimiento que se siguen de la posición ontológica del investigador, de lo investigado y de su contexto.

El primer eje del pilar epistemológico consiste en la naturaleza y el origen del conocimiento, como respuesta a la pregunta: ¿Cómo conocemos? En el marco de este problema, Ankeny y Leonelli (2024) han destacado la diferencia entre el conocimiento encarnado, adquirido a partir del contacto genuino con el otro en su contexto de experiencia, y el conocimiento tácito como aquel de carácter únicamente proposicional o textual. Siguiendo la pauta de Dreyfuss y Taylor (2016), los autores otorgan al enfoque cualitativo una epistemología en la que el conocimiento se articula en el marco del encuentro y la acción entre agentes constructores de sentidos acerca de sus experiencias vividas. Para que ello sea posible, es necesario el reconocimiento ontológico de la encarnación, en la que, como se señaló líneas más arriba, el investigador se reconoce a sí mismo como situado en el escenario de investigación que le compete (González-Rey, 2007). En este orden de ideas, el conocimiento así concebido se traduce en la recomposición del relato testimonial de los sujetos implicados en el problema de investigación, relato en el que también se encuentra íntimamente involucrado el investigador.

El segundo eje de este pilar radica en la pregunta en torno al sujeto conocedor y al objeto conocido: ¿Quién conoce y qué es lo conocido? Bajo el prisma del paradigma positivista esta distinción no se pone en cuestión, pues queda claro que el sujeto conocedor es un sujeto neutral, objetivo y abstraído del mundo de la vida; mientras que el objeto conocido es tan solo aquel que, dispuesto en el mundo, carece de valor y está listo para ser medido, sus relaciones predichas y sus efectos controlados. Desde la perspectiva del enfoque cuantitativo, la distinción entre sujeto y objeto no se cuestiona: el sujeto que conoce es visto como neutral, objetivo y ajeno al mundo de la vida; por su parte, el objeto conocido se concibe como algo desprovisto de valor que existe en el mundo y está listo para ser medido, con sus relaciones predecibles y sus efectos controlables.

Sin embargo, para la IC el conocimiento no puede ser ‘descubierto’ de manera pasiva a través de la mera observación de la realidad externa. De hecho, como ha sido señalado en la sección anterior, el conocimiento es construido subjetivamente e inter-

subjetivamente por los individuos a través de sus experiencias e interacciones contextualizadas, en las que el investigador es un participante activo co-constructor de la realidad y de su conocimiento implícito (Makateng y Mokala, 2025; González-Rey, 2007). Dentro de las coordenadas de este escenario, emerge la postura epistemológica en la que se busca captar el significado vivido de los fenómenos tal y como aparecen, la llamada “actitud fenomenológica” que se desarrollará más adelante (Husserl, 2011; 2013).

El tercer eje explora los criterios que permiten aceptar un conocimiento como válido, bajo la pregunta: ¿Cómo sabemos que ‘esto’ es verdad? En el escenario de la distinción entre el enfoque cuantitativo y cualitativo, mientras que el primero busca la verificación y comprobación -el llamado falibilismo de Popper (2004)- para alcanzar la objetividad absoluta, la IC contempla que la objetividad es inalcanzable. Por ello, autores como Bosch (2025) proponen la plausibilidad como un criterio: un fragmento de conocimiento, presentado como afirmación, será plausible siempre que concuerde con los hallazgos empíricos y las categorías culturales que le acompañan. Así planteada, la plausibilidad del conocimiento contempla un correlato ético, pues las observaciones y descripciones del investigador dependerán siempre de su paradigma, su posición política, sus expectativas, intereses, hasta de sus características psicológicas y fisiológicas, por lo que la objetividad no puede ser demostrada sin ambigüedades. Aunado a ello, el juicio crítico y racional del investigador entra en juego al evaluar y preferir ciertos marcos referenciales -paradigmáticos, teóricos y metodológicos- sobre otros, basándose en su poder para dar cuenta de la realidad objeto de estudio. En suma, para la IC, “saber que esto es verdad” se alcanza con explicaciones y descripciones altamente contextualizadas, en las que la teoría se fundamenta en la realidad estudiada, como se desarrollará más adelante.

El cuarto eje de este pilar responde a la lógica de la indagación como principio fundamental del método cualitativo: ¿Cómo razonamos y cómo conocemos? La tendencia al respecto muestra dos caminos clásicos: por un lado, la deducción positivista, descrita como el método hipotético-deductivo que aún hoy acompaña al estudio de las ciencias naturales; por el otro, la inducción y abducción, que suponen un retorno al método aristotélico para abordar la realidad desde su dimensión

práctica. El método hipotético deductivo tiene como punto de partida una teoría o sospecha previa, articulada por el investigador que no solo la formula, sino que también la pone a prueba: “Mi hipótesis es certera, entonces deberá ocurrir X” (Popper, 2004).

Por su parte, la inducción se basa en la identificación de patrones en los hechos observables, los cuales se agrupan con el objetivo de proyectar esa regularidad hacia casos no observados (Bacon, 2011). La abducción, propia del pragmatismo, responde a la identificación de un hecho sorprendente o una ocurrencia anómala, que genera duda genuina y que lleva al investigador a especificar el problema de modo que pueda, a través de su imaginación creativa, introducir una suposición respecto a su solución. La suposición es luego elaborada y comparada con otras posibles soluciones al problema, por lo que el investigador pone a prueba la mejor hipótesis para evaluar si constituye una solución pertinente (Brinkmann, 2018). Esta última lógica de indagación representa un retorno a la *phronesis* aristotélica, pues se ocupa de aquel conocimiento que tiene una implicancia práctica implícita en la realidad en la que es usado.

El quinto y último eje se articula en torno al contexto del conocimiento y al poder que se le asocia, bajo la pregunta: ¿Dónde se sitúa el conocimiento? Ankeny y Leonelli (2024) y Brinkmann (2018) coinciden en que, desde la perspectiva de la IC, al considerar el conocimiento como situado y parcial, se ve necesariamente influenciado por atributos de identidad tales como la posición social, el género, la orientación política, tanto del investigador como del sujeto investigado. Este eje postula que, dado que el conocimiento es generado por sujetos con la capacidad de dar sentido a sus vivencias, existe un vínculo inherente entre el conocimiento y el poder (Bosch, 2025). La identificación y estudio de este vínculo y de sus efectos sentó las bases de lo que hoy se conoce como la teoría de la Injusticia Epistémica, formulada por Fricker (2017). Para la filósofa, aquellas situaciones en las que se retira el poder de conocimiento al dueño del testimonio, desestiman su credibilidad y dañan severamente su capacidad de interpretación y adjudicación de sentidos. Esta teoría aprovecha la conexión entre la epistemología y la ética para dar cuenta del poder transformador —o limitante— que puede tener el trabajo con el conocimiento.

El pilar metodológico

Resulta crucial y necesario iniciar esta sección aclarando brevemente que existe una diferencia entre la metodología y el método, que se retomará en las siguientes secciones. La metodología puede entenderse como el estudio acerca de cómo se realiza una investigación científica y se justifica su diseño (Ankeny y Leonelli, 2024). Por su parte, el método simplifica el abordaje al seleccionar las estrategias y técnicas que permitirán al investigador abordar el problema y esclarecer lo desconocido (Aguilera, 2013). En el contexto de la IC, la metodología se sitúa jerárquicamente entre la posición filosófica del investigador y el trabajo de campo, mientras que el método es el escenario en el que se explicitan las decisiones metodológicas asegurando coherencia epistémica y práctica.

Los principios ontológicos y epistemológicos informan la metodología, marcando la pauta del investigador respecto a su estrategia de abordaje del problema en cuestión. Por ejemplo, si el investigador se reconoce a sí mismo como un realista crítico, el abordaje metodológico deberá apuntar a describir con precisión los eventos asociados al fenómeno sujeto a la indagación. Por su parte, si el investigador se apunala en el construccionismo, buscará co-construir explicaciones profundas del fenómeno en el que está implicado un grupo humano. En este sentido, la metodología no es estática; las situaciones problemáticas pueden desafiar al investigador y obligarlo a revisar los presupuestos ontológicos y epistemológicos que guían su trabajo investigativo (Nichol et al., 2023). Por ello, podríamos considerar la metodología como el marco que concretiza los principios filosóficos del investigador.

Aunado a lo anterior, el abordaje metodológico de la IC es lo suficientemente flexible para abordar una amplia variedad de situaciones problemáticas según la intención filosófica última del investigador y su paradigma. Al respecto, Brinkmann (2018) clasifica las potenciales intenciones según el propósito del investigador: (1) Hacer obvio lo oculto, a través de metodologías críticas y realistas que pretenden revelar mecanismos estructurales invisibles y restrictivos de la libertad (e.g. Smith, 2016; Freire, 1970). (2) Hacer obvio lo obvio, a través de metodologías fenomenológicas que ofrecen descripciones profundas de la experiencia vivida tal y como se experimenta (e.g.

Moustakas, 1994). (3) Hacer dudoso lo obvio, a través de metodologías deconstructivas que cuestionan las categorías conceptuales y de sentido que se dan por sentadas (e.g. Iñiguez, 2006). (4) Hacer dudoso lo oculto, a través de metodologías pragmáticas que se enfocan en acciones precisas y visibles (e.g. Glaser y Straus, 2006). Si bien pueden parecer intenciones obvias, esta clasificación metodológica resulta orientadora siempre que el investigador cualitativo cuestione los alcances y limitaciones de sus decisiones metodológicas. Pueden ser de utilidad como principio orientador inicial o, a lo largo de la ejecución formal de la investigación, pueden servir como pauta para asegurar un abordaje integral del fenómeno a estudiar.

Finalmente, la selección y el diseño de los instrumentos constituyen la dimensión más práctica del eje metodológico, siempre en consonancia con la decisión adoptada sobre el diseño de la investigación. Por ello, autores como Englander y Morley (2023) destacan la flexibilidad del diseño en relación con su capacidad de adaptación al fenómeno de estudio. Además, dado que el investigador es considerado en sí mismo como un instrumento, la metodología incluye una dimensión reflexiva a través de la cual se evalúan los presupuestos, asunciones y los efectos que la actitud natural tiene sobre el escenario de investigación (Ankeny y Leonelli, 2024; González-Rey, 2006).

Visto así, la metodología no debe considerar solo el objeto o fenómeno de estudio, sino el conjunto de interrelaciones que se constituyen en su contexto social, cultural o institucional. Estos atributos y particularidades moldearán el tipo de preguntas y abordajes metodológicos posibles. Desde esta perspectiva, toda investigación está impregnada de valores personales, culturales y sociales que influyen tanto en la formulación de preguntas como en las decisiones metodológicas y la interpretación de los resultados. Lincoln y Guba (2016) sostienen que los valores de los investigadores, de los participantes y del contexto cultural deben hacerse explícitos, ya que determinan la orientación ética del estudio. A este respecto, la práctica investigativa de carácter cualitativo no es neutral, sino una actividad profundamente ética donde las decisiones reflejan convicciones personales y colectivas.

La Filosofía como Práctica Reflexiva: Fundamentos éticos

La revisión de los fundamentos filosóficos de la IC demostró que el acto de indagación científica se acompaña de una actitud fundamental: la reflexión crítica respecto al posicionamiento ontológico, epistémico y metodológico del investigador (Guzmán-Valenzuela, 2011). Esta reflexión se extiende en el plano práctico al considerar el efecto que el investigador -o el escenario de investigación en sí mismo- puede tener sobre la realidad estudiada. En rigor, la IC se guía por principios bioéticos clásicos, descritos en las declaraciones de principios éticos para la investigación con humanos (The Belmont Report, 1979; APA, 2017), pero experimenta también una serie de complejidades y dilemas éticos propios de su carácter situado.

En materia de los principios éticos fundamentales, siguiendo los lineamientos del reporte de Belmont (1979) y el código de ética para la investigación de la American Psychological Association (APA, 2017), toda investigación debe respetar los principios de confidencialidad, autonomía, beneficencia y justicia. En cuanto a la confidencialidad, es necesaria la protección de identidades y de información testimonial sensible, asegurando la anonimización, el almacenamiento seguro y el acceso controlado. Por su parte, la autonomía implica el respeto por las decisiones del participante, asegurando el retiro voluntario y reconociendo explícitamente el desbalance de poder epistémico entre el investigador y el sujeto investigado (Oswaldo, 2021). En términos de la maximización del beneficio y la protección frente al daño potencial, el principio de beneficencia instala la necesidad de prestar especial atención a los riesgos emocionales que surgen al testimoniar respecto a situaciones de vida complejas o experiencias de riesgo. Por último, el principio de justicia representa el cuidado por los procesos de reclutamiento y selección equitativos, asegurando la participación de los sujetos involucrados en el estudio.

En relación con el concepto de injusticia epistémica esbozado líneas más arriba, contempla el cuidado frente a quienes asumen la carga testimonial de la investigación y quienes se benefician de la difusión de sus resultados. Cada una de las decisiones propias del método de indagación deberá servirse de estos principios para asegurarse de cumplir con estándares de protección a la integridad de

los participantes. En particular, el consentimiento informado se establece como el documento que aúna y explica claramente estos principios brindando la información respecto a los objetivos, procedimientos, riesgos, derechos y alcances de la investigación. Este documento, junto con la disposición a la participación voluntaria, debe ser revisado y renegociado iterativamente.

Conviene destacar que el proceso de recojo de información en una IC es iterativo y requiere de la implicación activa de los sujetos participantes y el investigador. Por tanto, en tanto proceso dialógico, la IC incluye la devolución y contraste de los resultados con los participantes. Este proceso, denominado Validez Comunicativa (Kvale, 1995; Kvale y Brinkmann, 2015), exige probar las afirmaciones de conocimiento o hipótesis de trabajo del investigador a través de un intercambio dialógico con los participantes. En términos prácticos, supone llevar las transcripciones, notas analíticas e interpretaciones del investigador de vuelta a los participantes para que ellos verifiquen si reconocen o no sus propias posturas en el análisis (Lincoln y Guba, 1985). Esta estrategia para asegurar la validez trae consigo la recuperación de la posición epistémica del participante, asegurando su implicancia directa en el estudio.

En lo que respecta a los dilemas propios de la IC, múltiples autores señalan que la ética de dicha investigación es compleja debido a sus cualidades altamente contextualizadas y favorables al conocimiento emergente (Goodwin et al., 2020; Oswaldo, 2021; Ratti et al., 2024; Shaw, 2003; Wa-Mbaleka, 2019; Iphofen y Tolich, 2018). Estos dilemas pueden emerger tanto en ejecuciones de la IC presenciales y situacionales, como en aquellas que son ejecutadas en entornos digitales o virtuales.

En lo relativo al proceso de recojo de información, por ejemplo, suelen surgir dificultades no anticipadas, como la emergencia de algún contenido subjetivo altamente movilizante para los participantes, la pérdida de la claridad de la relación investigador-investigado y la transgresión de dichos roles. Para lidiar con estas circunstancias, Wa-Mbaleka (2019) y Oswaldo (2021) sugieren adaptar y modificar, en caso sea necesario, las decisiones respecto al consentimiento, la confidencialidad y los protocolos de cuidado a la integridad emocional de los participantes. Más específicamente, la ética relacional apunta a evaluar los efectos -ya sean de promoción de un ambiente de confianza

para la emergencia natural del discurso o del sesgo de investigación- de los límites y promesas de confidencialidad adjudicados a los participantes (Goodwin et al., 2020).

En el terreno específico de la confidencialidad y anonimidad, la alta contextualización necesaria para la ejecución de una IC puede complejizar los procesos de protección de datos personales e información sensible. Al trabajar con grupos humanos pequeños, casos únicos o data testimonial altamente descriptiva e interpretable en su contexto, anonimizar podría complejizar el proceso analítico en relación con el significado otorgado a los datos, al ser estos interpretados sin considerar los atributos de su contexto (Oswaldo, 2021; Goodwin et al., 2020). Además de proteger el anonimato de los participantes, el investigador también decide cómo abordar narrativas sensibles, cómo profundizar en el sentido subjetivo o intersubjetivo y cómo asegurar la inclusión de todas las voces implicadas en el estudio. Ello trae consigo dilemas de poder y representación (Shaw, 2003; Iphofen y Tolich, 2018), para los cuales la actitud reflexiva recurrente es clave como hábito de cuidado.

En suma, para proteger a los participantes en una IC, es necesario considerar tanto los principios clásicos y procedimentales como los potenciales dilemas éticos situacionales (que son, en algunos casos, predecibles antes de la ejecución formal del campo). Resulta fundamental entonces que el investigador responda reflexivamente al contexto, mantenga su orientación claramente centrada en el bienestar del participante y se asegure, en todo momento, de reducir el daño psicológico o social. Las medidas más comunes para asegurar un correcto cuidado ético durante la ejecución de la IC son: el consentimiento informado, la anonimización, la protección de los datos, la gestión de las grabaciones de entrevistas, el soporte a casos críticos a partir del diseño y aplicación de protocolos de intervención y los límites transparentes (Wa-Mbaleka, 2019; Goodwin et al., 2020). En esta línea, el investigador deberá mantener registros reflexivos sobre su posición en el escenario de la investigación, los ajustes de sus decisiones metodológicas y los dilemas de investigación con los que se tope (Oswaldo, 2021; Ratti et al., 2024).

Resulta clave, además, que se anticipe a las posibles necesidades de los participantes, reconociendo además los potenciales efectos que el desbalance de poder en la relación investigador-investigado puedan

tener en la disposición participatoria (Iphofen y Tolich, 2018). En general, el investigador deberá tratar a la integridad investigativa como un proceso que requiera: documentación de las elecciones, un adecuado razonamiento de las decisiones metodológicas tomadas y reflexión crítica constante.

Fundamentos Teóricos de la Investigación Cualitativa

La sección previa ha desarrollado brevemente los fundamentos filosóficos y éticos de la IC sin recorrer su concepto y atributos característicos. Sin embargo, el lector podrá notar que la IC adquiere riqueza filosófica, epistemológica y ética como un enfoque de investigación que contrasta radicalmente con la investigación científica clásica. Por ello, resulta necesario dedicar un apartado a los fundamentos teóricos y definitorios de la IC.

Se puede entender por IC a aquella que busca conocer la naturaleza profunda de un fenómeno en cuestión, sus componentes, así como la estructura y relaciones entre los mismos (Martínez Miguelé, 2006). Del mismo modo, se puede señalar que la IC es naturalista, debido a que estudia fenómenos naturales en contextos naturales (Creswell y Poth, 2018; Mayan, 2023), de ahí es que caracterizar a una IC como “no experimental” no tiene sentido, debido a que no se plantea desde un marco experimental de laboratorio en el cual se busca controlar variables. Para la IC, la realidad no se circunscribe a lo encontrado en una situación artificial.

Por otro lado, la IC es interpretativa debido a que se busca dar sentido al significado que las personas atribuyen a sus discursos o narrativas (Mayan, 2023). Desde la IC se considera que las interpretaciones son la forma en que las personas construyen su realidad, de ahí es que considera que la realidad es múltiple y subjetiva. Sin embargo, el papel de la subjetividad no termina en lo que las personas desean comunicar a través de sus interpretaciones de la realidad, sino que reconoce que dicha realidad interpretada por el sujeto, es interpretada a su vez por quien investiga. En tal sentido, la construcción del conocimiento en una IC es un proceso intersubjetivo, de ahí es que quienes hacen IC convivan con la ambigüedad.

Otra característica clave de la IC es que es principalmente inductiva (Braun y Clarke, 2022; Creswell y Poth, 2018; Mayan, 2023).

A pesar de que erróneamente algunos textos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Supo et al., 2026) la conciben simplemente como inductiva, ello no sucede con la totalidad de diseños en IC. Al respecto, cabe señalar que hay diseños de IC más tendientes a marcos filosóficos postpositivistas que se ven reflejados en diseños como el análisis temático deductivo, el análisis de marco, el híbrido, entre otros. Tales diseños concuerdan con lo que Braun y Clarke (2022) denominan Small Q, esto es, diseños de carácter más tendiente a lo postpositivista, deductivo, nomotético, estructurado, mecanicista, los cuales se diferencian de los diseños ubicados en el Big Q, es decir, diseños más construccionistas-interpretativistas, inductivos, ideográficos, interpretativos y reflexivos.

Otro aspecto central del enfoque cualitativo, es que no pretenden limitar un fenómeno, sino abrirlo (Mayan, 2023). Este aspecto se refiere a que en la IC más que demarcar la forma del fenómeno, esto es, definirlo, lo que se busca es discutir el mismo, a partir de diferentes apreciaciones. Con base en lo anterior, las prescripciones metodológicas como la operacionalización de variables que funcionan muy bien en las investigaciones cuantitativas, no tienen mucho sentido para explicar realidades que de antemano se consideran subjetivas. Aunado a lo anterior, tampoco es posible hacer referencia al término de variables, ya que estas hacen referencia a conceptos previamente delimitados, operacionalizables, estudiados y transferibles a distintos contextos, todo lo cual contradice la esencia de las IC inductivas, en su lugar en estas se trabaja con categorías de las cuales inicialmente solo se tienen indicios de su definición (Martínez Migueléz, 2006).

Diseños en Investigación Cualitativa

El diseño de investigación hace referencia a un plan que proporciona un marco para la toma de decisiones en torno a la pregunta y objetivo de investigación, así como para la recopilación de información tanto para la construcción de la revisión de la literatura, como para la selección de participantes o corpus de información, técnicas de co-construcción o recontextualización de información, aspectos procedimentales, éticos, análisis de información, elaboración de resultados y discusión (Flick, 2022). Así, como se describió en los apartados previos, el diseño elegido determina los fundamentos

filosóficos y estrategias teóricas y metodológicas a seguir. Los elementos señalados han de encontrarse debidamente articulados y ser coherentes entre sí, ello permitirá evidenciar la integridad metodológica (Levitt, 2020).

Existen diversas nomenclaturas para referirse a los diseños. Ciertos autores hacen diferencias entre diseños (design) y enfoques (approach). Al respecto consideran que los enfoques son un componente del diseño (Flick, 2022). Asimismo, en la literatura se puede apreciar que se utilizan diversas etiquetas como enfoques (Braun y Clarke, 2021, 2022; Creswell y Poth, 2018; Frost, 2011; Guest et al., 2013), diseños (Flick, 2022) y métodos (Braun y Clarke, 2013; Martínez Migueléz, 2006; Willig y Stainton Rogers, 2008) para designar lo mismo. En la presente se utilizará el término diseño o enfoque, puesto que son los términos más utilizados en el habla hispana.

Siguiendo a Braun y Clarke (2022), el término de enfoque ha de diferenciarse del de metodología, el cual se encuentra referido a un marco de investigación teóricamente fundamentado y delimitado. En términos prácticos, se redacta en la sección del mismo nombre, en una tesis o artículo. Por otro lado, el concepto de método, es una herramienta o técnica trans-teórica que puede ser utilizada puntualmente en una investigación. En tal sentido, las metodologías incluyen métodos concretos. En línea con lo anterior, es importante diferenciar el término enfoque o diseño, de alcance, lo cual se encuentra referido en investigación cuantitativa como exploratorio, descriptivo y explicativo. Al respecto, a diferencia de cierta literatura (Supo et al., 2026) cabe mencionar que las IC no se ajustan de manera a priori a dichos alcances (Yin, 2018), ya que ello entraría en contradicción con los postulados epistemológicos de la IC. La manera más idónea de determinar el alcance de una IC es cuando esta ya se ha terminado de ejecutar.

En línea con lo anterior, es preciso aclarar que ni la técnica a emplear, ni el número de participantes, definen el diseño, estos elementos quedan definidos en el proceso de investigación y de acuerdo al contexto a investigar. El diseño seleccionado puede brindar algunos alcances en torno a la técnica y el muestreo, sin embargo, no podría prescribir las decisiones al respecto. Por ende, el poder acceder a pocos participantes no hace que necesariamente una IC se convierta en un diseño de estudio de casos; así como que el solo realizar entrevistas, no

convierte necesariamente a una IC en un diseño fenomenológico. Del mismo modo, es errónea la nomenclatura de aquellos diseños que se definen por la técnica, como un “diseño de entrevistas”, ello debido a que las entrevistas pueden ser utilizadas en diferentes diseños.

Finalmente, se pueden apreciar dos enfoques de abordaje en torno a los diseños (Flick, 2022). Por un lado, un enfoque estático desde el cual se parte de diseños preexistentes, los cuales son identificados por los investigadores, para que guíen una investigación, como es el caso de Creswell (2023). La crítica frente a estas metodologías “listas para usar” es que presuponen los presupuestos filosóficos, teóricos y procedimentales a utilizar, dejando escaso margen a la criticidad, reflexividad y creatividad (Chamberlain, 2012). La ausencia de estos aspectos, limitan un mayor pensamiento conceptual y de diseño para quienes investigan (Braun y Clarke, 2021). Por otro lado, se identifica un enfoque dinámico, orientado al proceso de investigación que se enfoca en la planificación, en la construcción del diseño y otros aspectos de carácter procedimental, ello permite asegurar ciertas condiciones de criticidad, reflexividad y creatividad en la investigación. Aquí el diseño de investigación es visualizado como una agenda para un estudio en específico sobre la cual se toman decisiones como se puede apreciar en Maxwell (2013).

Cabe añadir que, en cuanto a los diseños, no existen unos mejores que otros, ya que cada diseño tiene fortalezas y debilidades, asimismo, su calidad depende de qué tan bien pueda responder a la pregunta de investigación (Barker y Pistrang, 2021). Por otra parte, entre los distintos diseños, existen más similitudes que diferencias, por ende, lo que debería ser importante es la sistematicidad y que cumpla con sus objetivos, en lugar de la etiqueta. En este punto y desde una perspectiva pragmática, quienes investigan deben tomar una decisión en torno a los puntos en común entre los distintos diseños, así como delinear sus características únicas para aclarar la elección (Pistrang y Barker, 2012).

Existen diferentes tipologías para ordenar los diseños de IC, al respecto Barker y Pistrang (2021) dividen los distintos diseños o enfoques en familias de enfoques, así se tienen a los de análisis temático, narrativos, basados en el lenguaje y etnográficos. En lo subsiguiente se ahondará en los diseños de la primera familia y se hará mención de las restantes.

Familia de Enfoques de Análisis Temático

La familia de enfoques de análisis temático tiene como finalidad identificar temas centrales o categorías en los datos en análisis. Como parte de esta familia y ordenados desde los más interpretativos a los más estructurados, se tienen a la teoría fundamentada, la fenomenología, el análisis temático, estudio de casos, los cuales se pasarán a explicar a continuación.

Teoría Fundamentada (TF). La TF surge en 1967 a partir de lo planteado por Glaser y Strauss (2006), quienes, al verse limitados por la metodología de investigación sociológica de aquel entonces, sistematizaron una metodología, desde la cual no solo se describía o clasificaba los datos en categorías, sino que también permitía desarrollar una teoría fundamentada en los datos recopilados. En la TF los datos recopilados suelen ser acerca de un proceso, acción o práctica (Creswell y Poth, 2018), y tiene entre sus temáticas usuales la comprensión, percepción, representaciones sociales; prácticas, relatos de prácticas, factores que influyen, representaciones; construcción de sentidos, entre otros (Braun y Clarke, 2013).

La TF comprende diversos enfoques que comparten la generación inductiva de teoría a partir de datos, pero difieren en supuestos epistemológicos y procedimientos analíticos (Estrada-Acuña et al., 2021). La TF glaseriana (Glaser, 1978) enfatiza la emergencia de la teoría desde los datos, evitando marcos previos y privilegiando la comparación constante con mínima intervención del investigador. En contraste, la TF straussiana o sistemática (Corbin y Strauss, 2015) introduce procedimientos más sistemáticos y estructurados, como la codificación abierta, axial y selectiva, otorgando un papel más activo al análisis conceptual. Por su parte, la TF dimensional (Schatzman, 1991) se centra en identificar dimensiones analíticas de los fenómenos, buscando variaciones y propiedades que expliquen la complejidad de la experiencia social.

Por otra parte, la TF constructivista (Charmaz, 2014) asume una postura interpretativa, reconociendo que los datos y la teoría se co-construyen mediante la interacción entre investigador y participantes. Finalmente, la TF situacional o análisis situacional (Clarke et al., 2015) amplía la TF constructivista incorporando mapas analíticos que consideran actores humanos y no humanos, discursos y contextos,

enfaticando la complejidad y heterogeneidad de las situaciones estudiadas. En lo subsiguiente se hará referencia a la TF sistemática debido a que es la más utilizada en la literatura.

Una característica de la TF es que todos los participantes seleccionados han de haber vivenciado dicho proceso o acción, lo cual hace que por un lado comprenda a participantes con características homogéneas, sin embargo, a la par han de ser participantes diversos, esto es heterogéneos (de ahí es que lo habitual en las TF es que comprendan muestras numerosas) (Creswell y Poth, 2018). Lo anterior tiene razón de ser toda vez que se busca construir y probar una teoría sustantiva, y para ello es necesario contrastar los conceptos que la integran en diferentes contextos, con lo cual se busca delimitar una teoría (Corbin y Strauss, 2015). Cabe hacer mención que por propia definición, la construcción de una teoría es distinta a la de un concepto, toda vez que la teoría hace referencia a una afirmación sobre la explicación de un fenómeno (Swedberg, 2014), en tal sentido son sistemas de ideas acerca de cómo el mundo funciona, comprende una estructura de conceptos y definiciones que permiten la explicación de un fenómeno en el mundo social; mientras que el concepto hace referencia a una proposición teórica puntual al interior de una teoría (Sautu, 2005).

La TF es ideal cuando no hay suficientes teorías o las que existen no pueden explicar un fenómeno, en ese caso se podría confundir con una investigación de alcance exploratorio, sin embargo, una TF debidamente realizada es explicativa, no sólo descriptiva o exploratoria (Corbin y Strauss, 2015). Ahora bien, la realización de una adecuada TF conlleva a adquirir una sensibilidad teórica, la cual hace referencia a la capacidad para comprender las sutilezas y matices de los datos, que puedan, eventualmente, generar una teoría (Strauss y Corbin, 2002).

En cuanto a la estrategia analítica, la TF utiliza códigos y categorías, al respecto los códigos son palabras o frases cortas (que pueden representar conceptos) que se asignan simbólicamente a un atributo significativo de un dato (también llamados citas), por otro lado, las categorías hacen referencia a la organización y agrupación de códigos en un sistema o clasificación (Saldaña, 2021). Habitualmente se establecen dos ciclos de codificación, un primer ciclo donde se realiza una codificación abierta, y luego, un segundo ciclo, donde se realizan las codificaciones axial y selectiva. Las etiquetas de códigos y

categorías se van afirmando en el proceso a través del método comparativo constante, el cual consiste en una continua evaluación de la coherencia entre la cita, el código y la categoría. Este proceso permite asegurar la rigurosidad del análisis y evidencia la subjetividad progresiva en el mismo (Saldaña, 2021).

La TF sigue un proceso iterativo, el cual hace referencia a que en la IC no se sigue un proceso lineal, sino que las diferentes fases del proceso pueden alternarse de tal modo que una fase pueda continuar sin que la anterior se encuentre completamente terminada. El proceso iterativo se puede apreciar a través del muestreo teórico por saturación, donde la recopilación y el análisis de datos se realizan en paralelo, este proceso se repite hasta que se alcanza el punto de saturación, que es el momento en el que una nueva información añadida al corpus de información, no suma nada distinto de lo que aportaron los relatos precedentes. Se considera que la data se encuentra saturada cuando las categorías principales se encuentran completamente desarrolladas, muestran variación, y están integradas, en este punto es cuando ha de cesar la recopilación de los datos (Corbin y Strauss, 2015).

Otro proceso clave de la TF es el memoing (memos o bitácora) que hace referencia a representaciones rudimentarias del pensamiento, que crecen en complejidad, densidad, claridad y precisión a medida que avanza la investigación. Dichos memos, pueden ser realizados sobre cualquier aspecto de la investigación, en tal sentido pueden existir memos teóricos, metodológicos, analíticos, entre otros. Los memos pueden ser útiles para la generación de hipótesis provisionales, las cuales se podrán aclarar a medida del avance de investigación (Corbin y Strauss, 2015).

Si bien la TF aportó con diferentes conceptos a la IC tales como el proceso iterativo, la codificación y categorización, el memoing, así como las hipótesis provisionales, las cuales se utilizan en la mayoría de diseños de IC. Algunos riesgos en quienes usan TF, es considerar que toda IC es TF. En línea con lo anterior, se ha de aclarar que no toda IC busca construir una teoría, por ende, no aplica el concepto de sensibilidad teórica. Lo mismo sucede con el muestreo teórico por saturación, al respecto es importante señalar que no toda IC se plantea la saturación como estándar de calidad (Braun y Clarke, 2019). Finalmente, si bien la codificación y categorización son conceptos

acuñados en la TF, los subtipos referidos (codificación abierta, axial y selectiva) no necesariamente se aplican en toda IC.

Fenomenología. Este enfoque tiene sus raíces en los planteamientos filosóficos de Husserl a inicios de 1900, sin embargo, en las últimas décadas se ha expandido al campo de la psicología, pedagogía, enfermería, entre otros. La fenomenología tiene como finalidad el conocimiento de las esencias su naturaleza o significado (Husserl, 2011), esto es, lo universal de un fenómeno (Van Manen, 2015). Así, se busca entender lo que los participantes tienen en común cuando experimentan un concepto o vivencia concreta, así se puede hacer una investigación de la experimentación de un concepto (criminalidad, dolor, soledad, etc.) o de una vivencia en sí misma (asalto, lesión, fallecimiento de un familiar, etc.) (Churchill, 2021).

De acuerdo con Van Manen (2015), la fenomenología se centra en comprender la experiencia vivida tal como se manifiesta en el mundo de la vida, antes de que sea analizada o conceptualizada. Su interés es describir con profundidad cómo se vive una experiencia y qué la hace ser lo que es. Por ello, se ocupa de los fenómenos tal como aparecen en la conciencia, entendiendo que todo conocimiento humano se da a través de ella y siempre en relación con un mundo significativo. La reflexión fenomenológica es necesariamente retrospectiva, ya que no es posible analizar una vivencia mientras ocurre sin transformarla. Al mismo tiempo, la fenomenología se desarrolla de manera sistemática, reflexiva, crítica e intersubjetiva, orientada al estudio del significado del mundo humano vivido.

Siguiendo a Churchill (2021), el desarrollo de una fenomenología, requiere formar una actitud fenomenológica la cual implica el empleo de un método particular de reflexión sobre la perspectiva que brindan los participantes. Lo anterior hace referencia a que quienes investigan se ubiquen como investigadores en las experiencias que son descritas por los participantes. La actitud fenomenológica implica buscar un emparejamiento basado en la empatía (ser como). Quienes investigan han de tener claridad en que lo que ven, depende de cómo lo ven, por ende, las experiencias siempre son interpretadas por los investigadores, con base en sus propias experiencias.

De acuerdo con Husserl (2011), para lograr el conocimiento universal de la esencia de un fenómeno, se ha de desarrollar una

intuición eidética o de esencias, lo cual implica pasar de lo trascendente a lo inmanente. En línea con lo anterior, es necesario que se realice la epoché, la cual se refiere a la suspensión metodológica de todo presupuesto metafísico acerca de la realidad, ello no excluye ni niega la realidad, tan solo pone entre paréntesis los supuestos sobre el mundo. En continuación a la epoché se ha de realizar la reducción fenomenológica, la cual se refiere a estudiar y analizar la correlación entre la subjetividad y el mundo, en este punto se busca una suspensión de todas las posiciones trascendentes. La reducción desvela la subjetividad (sentido, significado) que permanece oculta tras los actos cotidianos, en tal sentido, se asume que la conciencia se encuentra construida a partir de experiencias.

Tanto la *epoché* como la reducción fenomenológica, permiten apreciar la intencionalidad, la cual alude a los múltiples vínculos — cognitivos, emocionales, volitivos y corporales— mediante los cuales las personas se relacionan con el mundo de forma significativa, casi siempre de manera implícita y no reflexionada. El trabajo fenomenológico busca hacer visibles esos vínculos intencionales, para ello se busca aflojar el carácter automático de las experiencias narradas, para que puedan ser examinadas conscientemente (Churchill, 2021).

Existen diversos tipos de fenomenología. Por un lado, la fenomenología hermenéutica (Van Manen, 2015) se caracteriza por ser un enfoque eminentemente interpretativo del fenómeno. Desde este enfoque, el investigador no adopta una posición distante u objetiva, sino que participa en el proceso de comprensión, asumiendo un rol interpretativo y reflexivo. Las precomprensiones son reconocidas explícitamente y utilizadas como parte del análisis. El propósito de la investigación es captar y profundizar en el significado de la experiencia vivida, más que describirla. El análisis se desarrolla mediante la interpretación hermenéutica, conocida como círculo hermenéutico, que implica un movimiento continuo entre los elementos particulares de la experiencia y la comprensión del fenómeno en su totalidad. Este proceso reconoce que toda comprensión está situada históricamente y mediada por la trayectoria, la experiencia y el horizonte de sentido del intérprete, lo que hace del conocimiento un acto relacional y contextualizado.

Por otro lado, la fenomenología empírica o descriptiva (Moustakas, 1994) se orienta a un enfoque eminentemente descriptivo

de la experiencia. En este enfoque el investigador asume un rol de observador lo más neutral posible, procurando suspender juicios, creencias y supuestos previos (*epoché*). Las preconcepciones no se utilizan como recurso analítico, sino que se ponen entre paréntesis para evitar que influyan en el proceso de análisis. El objetivo es identificar y describir la esencia de una vivencia tal como es experimentada por los participantes. Para ello, se emplea un análisis estructural de la experiencia, que consiste en un procedimiento sistemático y riguroso orientado a revelar las estructuras fundamentales del fenómeno, para ello se basa exclusivamente en las descripciones aportadas por los sujetos, sin incorporar interpretaciones externas.

En términos procedimentales, la fenomenología, considera ciertos supuestos de la TF tales como el proceso iterativo, las notas reflexivas y una estrategia algo similar a la codificación que es la de utilizar comentarios. Finalmente, en la medida que la fenomenología no se interesa por la frecuencia ni por la explicación empírica, sino por captar y expresar, la cualidad vivida y el sentido profundo de la experiencia cotidiana, ello conlleva a la recopilación de un corpus de información homogéneo y reducido que permita la profundización de las experiencias.

Análisis Temático (AT). El AT tuvo su origen como un desarrollo del análisis de contenido, y a pesar que se ha utilizado desde mediados del siglo XX, no fue sino hasta la década de 1980 en adelante donde ha tenido más auge, particularmente en la psicología. El AT es un método para desarrollar, analizar e interpretar patrones a partir de un conjunto de datos cualitativos, ello implica procesos como la codificación y la identificación, revisión y definición de temas (Braun y Clarke, 2022). Se puede considerar que el AT es un método que comprende en parte a una metodología. Asimismo, el AT permite ir más allá de la simple síntesis o resumen de datos. Además, el AT no es atóxico, por ello, el investigador debe explicitar y asumir conscientemente los marcos conceptuales que orientan su análisis, ello conduce a que los diferentes tipos de AT se encuentran ubicados en una gradiente entre los Small Q y los Big Q.

El AT no constituye un método único ni homogéneo, sino un conjunto diverso de enfoques que varían en función de los supuestos, decisiones y prácticas de quienes lo aplican. Algunas versiones son desarrollos particulares de ciertos investigadores o equipos, mientras

que otras se han consolidado como ampliamente utilizadas. Pese a estas diferencias, el AT es un método sólido y coherente para el análisis cualitativo de datos. En concreto, según Braun y Clarke (2022) existen tres formas generales de hacer AT, el AT reflexivo, el AT de fiabilidad de codificación y el AT de libro de códigos.

En cuanto al AT reflexivo, desarrollado por Braun y Clarke (2006, 2019, 2021, 2022), se puede señalar que este se encuentra más cerca de un método que de una metodología, al respecto es teóricamente flexible, toda vez que puede asumir una posición teórica que va desde la realista crítica, pasando por la relativista e incluso construccionista. Para este enfoque el tema hace referencia al significado modelado en el conjunto de datos, asimismo, los temas son generados activa y reflexivamente por el investigador, no son descubiertos, del mismo modo pueden tener un foco semántico o latente. Los temas, son salidas analíticas. Por otro lado, la codificación hace referencia a un proceso orgánico y en evolución, en el cual se evidencia un significado potencialmente relevante en un conjunto de datos.

En cuanto a la orientación analítica, el AT reflexivo va desde lo inductivo a lo deductivo, pasando por lo híbrido. El proceso analítico se encuentra compuesto por seis fases: la familiarización, codificación, generación, revisión y definición de temas, así como la elaboración del reporte. Desde este enfoque la subjetividad del investigador, planteada desde su posicionalidad y reflexividad, es un recurso de la investigación, en tal sentido, la subjetividad no es vista como una limitación. Finalmente, en cuanto a los aspectos de calidad, existe un alto compromiso con los datos, así como un proceso analítico, sistemático y riguroso. No apunta a tener diversos codificadores, así como a realizar un proceso de fiabilidad de codificación, acuerdo o consenso entre codificadores.

En el otro extremo se encuentra el AT de fiabilidad de codificación, este enfoque de AT fue desarrollado por Boyatzis (1998) quien señala que los temas son patrones que describen y organizan el significado, también puede llegar a interpretar. Asimismo, puede identificar códigos y temas de manera semántica y latente, sin embargo, en este caso se identifican utilizando un conjunto predeterminado de códigos, organizado en un libro de códigos. En este caso, los códigos y temas pueden utilizarse indistintamente, asimismo, los temas son identificados por el investigador. Presenta una orientación analítica

deductiva, y en menor grado inductiva, en este último caso se plantea un libro de códigos a partir de una lectura inicial del corpus de información, y luego son estos con los cuales se termina codificando todo el corpus.

En cuanto al proceso analítico, se desarrollan códigos y temas a partir de teorías e investigaciones previas o de forma inductiva. Posteriormente, se aplica el libro de códigos al corpus de información, con la finalidad de encontrar evidencias para los temas predefinidos, en este caso, se busca probar la fiabilidad de la codificación. Para este enfoque la subjetividad es un riesgo para la validez y calidad del análisis, por ende, la subjetividad necesita estar controlada y minimizada. En cuanto a los aspectos de calidad, se plantea el contar con múltiples codificadores independientes, para de este modo calcular el acuerdo entre codificadores, con indicadores como el alpha de Krippendorff (2019), ello con la finalidad de considerar la consistencia de juicio en la aplicación de códigos para identificar temas.

Finalmente, se tiene la propuesta de AT por libro de códigos, la cual es teóricamente flexible o independiente, esto es que puede encontrarse a medio camino entre las propuestas realista, realista crítico o construccionista (King, 2012). Desde esta propuesta la codificación permite identificar evidencia para los patrones o temas, del mismo modo los códigos pueden ser descriptivos o interpretativos. Los temas son creados por el investigador, no descubiertos. En cuanto a la orientación analítica, esta puede ser inductiva, deductiva o híbrida, esta última representada por Swain (2018).

En cuanto al proceso analítico, algunos temas a priori se desarrollan primero a partir de la revisión de la literatura previa o desde la guía de entrevista; posteriormente, se realiza una codificación inicial, así como un desarrollo y perfeccionamiento de la plantilla; más adelante se desarrolla una codificación guiada por plantilla para el desarrollo del tema final. En tal sentido, se pueden utilizar temas de entrada (a priori), y también se pueden desarrollar temas de salida (a posteriori). En cuanto a la subjetividad del investigador, se reconoce y acepta la reflexividad. Finalmente, en cuanto a la calidad, se busca la retroalimentación de los participantes, se encuentra abierto a la auditoría, así como a la participación de diversos codificadores, no se recomiendan las medidas de fiabilidad entre codificadores.

Como se puede apreciar, la profundidad y complejidad del análisis no dependen del método en sí, sino del modo en que se emplea. Asimismo, el AT es especialmente útil para desarrollar análisis inductivos, latentes y teóricamente informados, así como para explorar experiencias y perspectivas subjetivas. Puede adoptarse desde posiciones realistas, esencialistas, construccionistas o críticas.

Estudio de casos. Un estudio de caso es un método empírico orientado a examinar en profundidad un fenómeno actual dentro de su contexto real, especialmente cuando la separación entre el fenómeno y su entorno no resulta clara (Yin, 2018). El “caso” puede adoptar múltiples formas: desde una persona, un grupo reducido u organización, hasta procesos, relaciones, comunidades o proyectos específicos. Lo que define al estudio de caso no son tanto las técnicas empleadas, sino la delimitación precisa del caso que se investiga. No siempre busca una descripción densa, sino comprender un fenómeno situado. Existen distintos tipos, como el estudio de caso instrumental único, en el que se selecciona un caso para ilustrar un problema específico; el estudio de caso colectivo o múltiple, que analiza varios casos para mostrar diversas perspectivas sobre un mismo tema; y el estudio de caso intrínseco, donde el interés se centra en un caso particular por su carácter singular o inusual.

El procedimiento del estudio de caso inicia con la identificación y delimitación clara del caso, definiendo parámetros como tiempo, espacio y actores involucrados. Su propósito suele ser comprender en profundidad un problema o fenómeno concreto, respondiendo a preguntas del tipo “cómo” o “por qué”. Es fundamental definir el tipo de estudio de caso y seleccionar diversas fuentes de información, como documentos, archivos, entrevistas, observaciones, participación directa y artefactos físicos, integrando datos cualitativos y cuantitativos. El análisis implica identificar temas y su secuencia temporal; en estudios con múltiples casos, se realiza primero un análisis dentro de cada caso y luego un análisis transversal entre ellos. Las conclusiones combinan una descripción detallada del caso con los principales temas y hallazgos emergentes.

Otras Familias de Enfoques

En cuanto a otras familias, se tienen a los enfoques narrativos, los cuales se centran en el desarrollo de eventos o experiencias a lo largo del tiempo (longitudinales). Al respecto, se hace hincapié en el aspecto cronológico y en la forma de narrar el mismo. En este tipo de familia se encuentran el análisis narrativo, el cual se centra en conocer la forma en la cual se narra una experiencia, este tipo de diseño busca describir y caracterizar la naturaleza y la estructura de las narrativas (Riessman, 2008). Por otro lado, se tiene a las historias de vida, que hace referencia a la narración biográfica de un individuo o grupo, con el propósito de elaborar y transmitir una memoria, individual o colectiva, en un periodo de tiempo específico (Creswell y Poth, 2018).

Por otro lado, se tienen a las familias de enfoques basados en el lenguaje, en este caso se realiza un examen minucioso del lenguaje para comprender qué reglas sociales subyacentes gobiernan su producción (Barker y Pistrang, 2021). Se les conoce como enfoques discursivos tanto del lenguaje hablado y escrito. En este punto se tienen al análisis de conversación, donde se analiza el papel de las reglas sociales en instancias minúsculas de interacciones interpersonales (Raymond y Olguín, 2022); y al análisis del discurso, donde se estudia cómo las prácticas lingüísticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo las relaciones sociales. El AD implica sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa (Íñiguez Rueda 2006).

Finalmente, a diferencia de Barker y Pistrang (2021) quienes plantean la familia de enfoques etnográficos, nos diferenciamos para hacer referencia a los enfoques participativos, toda vez que tienen como característica en común la utilización de técnicas participativas para la coconstrucción de información. En este punto se puede hacer referencia al enfoque etnográfico el cual busca examinar patrones compartidos de un conjunto de personas que viven en un mismo lugar, que interactúan con frecuencia, desarrollan patrones de comportamiento compartidos, creencias, lenguaje (patrones culturales) (Restrepo, 2018). En conclusión, se tiene a la investigación acción participativa, la cual es utilizada cuando el investigador, no sólo quiere conocer una realidad, sino también busca resolverlo en la práctica y en coparticipación con las personas implicadas a modo de coinvestigadores (Montero, 2006).

Consideraciones finales

Como se señaló al inicio de este capítulo, la IC se ha desarrollado con la finalidad de abordar aquellos objetos de estudio que no son reductibles a una explicación mecanicista y matemática. Por lo tanto, resultó necesario constituir este enfoque a partir de una amplia variedad de disciplinas diferenciadas al positivismo, pero que conservan un eje común: el necesario abordaje de la subjetividad como espacio desde el cual el conocimiento también puede generarse. Bajo esta óptica, y hasta la fecha de publicación de este libro, continúa la sistematización de nuevos diseños, la publicación de manuales y la apertura de nuevos debates metodológicos en torno a la IC, sus limitaciones, sus alcances y su valor para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales. En este sentido, el estudio de sus fundamentos filosóficos, éticos y teóricos no constituye un mero ejercicio de erudición metodológica, sino un requisito indispensable para todo investigador que desea comprender las raíces del pensamiento cualitativo. Así, se asegura el desarrollo de una mirada paradigmática coherente con la naturaleza completa y encarnada de los fenómenos que la IC pretende comprender.

Referencias

- Agar, M. (2021). *The lively science: Remodeling human social research*. City Press.
- Aguilera, R. M. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios Políticos*, 28, 81-103. [https://doi.org/10.1016/S0185-1616\(13\)71440-9](https://doi.org/10.1016/S0185-1616(13)71440-9)
- Aristóteles. (2014). *Ética nicomáquea* (J. Pallí Bonet, Trad.). Gredos. (Obra original publicada ca. 350 a. C.).
- Asmawi, A., & Alam, Md. S. (2024). Qualitative research: Understanding its underlying philosophies. *Forum for Education Studies*, 2(2), 1320. <https://doi.org/10.59400/fes.v2i2.1320>
- Ankeny, R. A., & Leonelli, S. (2024). Investigating research practices: How qualitative methods enhance philosophical understandings of science. *Qualitative Psychology*, 11(2), 247–262. <https://doi.org/10.1037/qup0000289>

- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct* (Con enmiendas de 2010 y 2016). <https://www.apa.org/ethics/code>
- Barker, C., & Pistrang, N. (2021). Choosing a qualitative method: A pragmatic, pluralistic perspective. In P. Camic (Ed.). *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (2nd ed.). (pp. 27–49). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000252-002>
- Bacon, F. (2011). *Novum Organum* (C. Litrán, Trad.). Tecnos. (Obra original publicada en 1620).
- Bosch, R. (2025). *Philosophy of science for qualitative research* (Trad. al inglés). Boom Lemma uitgevers. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5532118>
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative Research*. Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Conceptual and Design Thinking for Thematic Analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A Practical Guide*. Sage.
- Brinkmann, S. (2018). *Philosophies of qualitative research*. Oxford University Press.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd.). Sage.
- Chamberlain, K. (2012). Do you really need a methodology? *QMIP Bulletin*, 13(59), e63.
- Churchill, S. D. (2021). *Essentials of existential phenomenological research*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000257-000>
- Clarke, A.E., Washburn, R., Friese, C., Clarke, A.E., & Washburn, R. (Eds.). (2015). *Situational Analysis in Practice: Mapping*

- Research with Grounded Theory* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315420134>
- Creswell, J., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and Research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Comte, A. (2017). *Curso de filosofía positiva* (J. De la Vega, Trad.). Galaxia Gutenberg. (Obra original publicada en 1830-1842).
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for developing Grounded Theory* (4th. Ed.). Sage.
- Dahnke, M. D., & Dreher, H. M. (2015). *Philosophy of science for nursing practice: Concepts and application* (2nd ed.). Springer.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (L. Luzuriaga, Trad.). Morata. (Obra original publicada en 1916).
- Dreyfus, H., & Taylor, C. (2016). *Recuperar el realismo*. Ediciones Rialp.
- Estrada-Acuña, R. A., Arzuaga, M. A., Giraldo, C. V., & Cruz, F. (2021). Diferencias en el análisis de datos desde distintas versiones de la Teoría Fundamentada. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 51. <https://doi.org/10.5944/empiria.51.2021.30812>
- Englander, M., & Morley, J. (2023). Phenomenological psychology and qualitative research. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 22, 25–53. <https://doi.org/10.1007/s11097-021-09781-8> }
- Flick, U. (2022). *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*. Sage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica: El poder y la ética del conocimiento*. Herder Editorial.
- Frost, N. (2011). *Qualitative Research Methods in Psychology*. Mc Graw Hill.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2006). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research* (4th ed.). Aldine Transaction.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Sociology Press.
- González-Rey, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: los marcos teóricos y metodológicos*. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala (ODHAG).

- Guest, G., Namey, E., & Mitchell, M. (2013). *Collecting qualitative data*. (Vols. 1-0). SAGE Publications, Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781506374680>
- Gunzenhauser, M. G. (2006). A moral epistemology of knowing subjects. *Qualitative Inquiry*, 12(3), 621–647. [10.1177/1077800405282800](https://doi.org/10.1177/1077800405282800)
- Goodwin, D., Mays, N., & Pope, C. (2020). Ethical issues in qualitative research. En C. Pope & N. Mays (Eds.), *Qualitative research in health care* (4.^a ed., pp. 27–41). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119410867.ch3>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) / Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Guzmán-Valenzuela, C. (2011). Orientaciones epistemológicas en la investigación cualitativa. *Cinta de Moebio*, (42), 256-271. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/17855>
- Hacking, I. (2001). *¿La construcción social de qué?* Paidós.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación - Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Hume, D. (2001). *Tratado de la naturaleza humana* (F. Duque, Trad.). Tecnos. (Obra original publicada en 1739-1740).
- Husserl, E. (2011). *La idea de la fenomenología*. Herder.
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (J. Gaos, Trad.; 2.^a ed.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1913).
- Kant, I. (2006). *Crítica de la razón pura* (P. Ribas, Trad.). Taurus. (Obra original publicada en 1781).
- King, N. (2012). Doing template analysis. In G. Symon & C. Cassell (Eds.), *Qualitative organizational research: Core methods and current challenges* (pp. 426–450). Sage.
- Kvale, S. (1995). The social construction of validity. *Qualitative Inquiry*, 1(1), 19–40. <https://doi.org/10.1177/107780049500100103>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications

- Íñiguez, L. (Ed.). (2006). *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales*. Editorial UOC.
- Iphofen, R., & Tolich, M. (2018). Foundational issues in qualitative research ethics. In R. Iphofen, M. Tolich (Eds.) *Foundational Issues in Qualitative Research Ethics* (pp. 1-17). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781526435446.n1>
- James, W. (2002). *Pragmatismo: Un nuevo nombre para algunos antiguos modos de pensar* (R. del Castillo, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1907).
- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis: An Introduction to Its methodology* (4th ed.). Sage.
- Levitt, H. M. (2020). *Reporting Qualitative Research in Psychology*. American Psychological Association.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2016). *The constructivist credo*. Routledge. 10.4324/9781315418810
- Locke, J. (2005). *Ensayo sobre el entendimiento humano* (E. O’Gorman, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1690).
- Mackenzie, N., & Knipe, S. (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues in Educational Research*, 16(2), 193–205.
- Makateng, D. S., & Mokala, N. T. (2025). Understanding qualitative research methodology: A systematic review. *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*, 6(3), 327–335. <https://doi.org/10.38159/ehass.2025637>
- Martínez Miguelé, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación En Psicología*, 9(1), 123. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Mayan, M. J. (2023). *Essentials of Qualitative Inquiry* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/b23331>
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive approach*. Sage.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: El método en la psicología comunitaria*. Paidós.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Sage.

- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare. <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/read-the-belmont-report/index.html>
- Nichol, A. J., Hastings, C., & Elder-Vass, D. (2023). Putting philosophy to work: Developing the conceptual architecture of research projects. *Journal of Critical Realism*, 22(3), 364–383. <https://doi.org/10.1080/14767430.2023.2217054>
- Oswaldo, L.-Q. (2021). Ethical Principles and Challenges for Qualitative Researchers. In A. P. Costa, L. P. Reis, A. Moreira, L. Longo, & G. Bryda (Eds.), *Computer Supported Qualitative Research. WCQR 2021. Advances in Intelligent Systems and Computing* (pp. 1–10). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70187-1_1
- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. (pp. 5–18). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-001>
- Piaget, J. (1970). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Siglo XXI Editores.
- Popper, K. R. (2004). *La lógica de la investigación científica* (S. Schuster, Trad.). Tecnos. (Obra original publicada en 1934).
- Ratti, M. F., Murature, D., Sánchez Del Roscio, A., Frei, S., & Benitez, S. E. (2024). Ética en la investigación cualitativa. *Revista Del Hospital Italiano De Buenos Aires*, 44(1), e0000295. <https://doi.org/10.51987/revhospitalbaire.v44i1.295>
- Raymond, C. W., & Olguín, L. M. (2022). *Análisis de la Conversación: fundamentos, metodología y alcances*. Routledge.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. UNMSM.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.
- Saldaña, J. (2021). *The coding Manual for Qualitative Researchers* (4th.). Sage.

- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Schatzman, L. (1991). Dimensional analysis: Notes on an alternative approach to the grounding of theory in qualitative research. In D. Maines, (Ed.). *Social organization and social process: Essays in honor of Anselm Strauss*. (pp. 303–314). Aldine de Gruyter.
- Shaw, I. F. (2003). Ethics in Qualitative Research and Evaluation. *Journal of Social Work*, 3(1), 9–29. <https://doi.org/10.1177/1468017303003001002>
- Smith, L. T. (2016). *A descolonizar la metodología*. LOM Ediciones.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Supo, A., Zacarías, R., & Palacios, F. (2026). Taxonomía de la investigación en Salud Pública basada en la complejidad del análisis de datos. *Revista Española de Salud Pública*, 100(1).1-12 <https://ojs.sanidad.gob.es/index.php/resp>
- Swain, J. (2018). A Hybrid Approach to Thematic Analysis in Qualitative Research: Using a Practical Example. In *SAGE Research Methods Cases*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526435477>
- Swedberg, R. (2014). *The art of social theory*. Princeton University Press.
- Van Manen, M. (2015). *Researching Lived Experiences: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. (Obra original publicada en 1934).
- Wa-Mbaleka, S. (2019). Ethics in Qualitative Research: A Practical Guide. *International Forum Journal*, 22(2), 116–132. <https://journals.aiias.edu/info/article/view/51>
- Willig, C., & Stainton Rogers, W. (2008). *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. Sage.
- Weber, M. (1967). *El político y el científico* (F. Rubio Llorente, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1919)
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th. ed.). Sage.

Capítulo 2

Metodología Hermenéutica para el Estudio de la Identidad

Luis Daniel Escobar López-Dellamary
Universidad Autónoma de Sinaloa

Introducción: de la Perplejidad Metodológica al Descubrimiento Hermenéutico

La escena: Frente al video de Miguel

Estoy viendo un video. En él, Miguel, un adulto sordo de Culiacán, ve otro video en YouTube sobre la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y los derechos de las personas sordas en México. Una persona sorda de otro lugar del país se presenta como un activista, alguien que conoce el tema y sabe el rumbo que deben tomar los discursos políticos, educativos y legales. Miguel, en repetidas ocasiones, pausa el video. Comenta en LSM a la cámara sobre sus posturas y opiniones; su discurso fluye sin esfuerzo entre anécdotas personales, referencias a la Ley de Discapacidad (2011), derechos culturales y alusiones a la identidad colectiva de la comunidad sorda.

En un momento particular, Miguel se señala a sí mismo y seña SORDO ('yo sordo'). Entonces apunta a la persona del video y vuelve a señalar SORDO ('él sordo') mientras asiente continuamente con la cabeza, en un acto de afirmación de la comparación o del vínculo identitario que está estableciendo. Miguel no solo está identificando a dos personas sordas (él y la persona del video), sino que también se posiciona a sí mismo en el activismo y en el reclamo de su participación en una lucha histórica por el reconocimiento de la lengua y la identidad. Cuando hace referencia a 'la ley', no se limita a citar un documento legislativo publicado en el Diario Oficial de la Federación (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011; última reforma: DOF 14-06-2024). Está actuando su membresía a favor de una

identidad nacional construida *in situ* de las personas sordas en México y de sus prácticas lingüísticas.

Como investigador, me enfrento a un reto metodológico: ¿cómo interpreto esta construcción multinivel de la identidad? He transcrito detalladamente sus señas, documentado sus expresiones faciales, anotado sus referencias a documentos y momentos históricos. Tengo varias páginas con detalles sobre sus expresiones, incluso aquellas que escapan a las clasificaciones tradicionales. Y, sin embargo, siento como si algo esencial para la expresión de su discurso se me estuviera escapando.

El reto interpretativo se profundiza cuando consideramos el contexto más amplio. La construcción identitaria que actúa Miguel en su discurso ocurre en un momento histórico en el que las categorías como ‘persona sorda’ o ‘persona oyente’ están siendo discutidas. Algunos activistas sordos consideran, por ejemplo, que el implante coclear—un dispositivo para mejorar la audición que requiere una intervención quirúrgica—representa genocidio cultural; otros defienden la educación y las prácticas bilingües en español y en lengua de señas. Miguel mismo navega por estos terrenos controvertidos, a veces haciendo énfasis en el orgullo de la identidad sorda y otras veces reconociendo las ventajas prácticas de las intervenciones médicas que ayudan a recuperar parte de la audición.

Lo que me resulta más problemático como investigador no es que la identidad de Miguel sea compleja o incurra en contradicciones; finalmente, toda identidad es humana en ese sentido. En cambio, mi incertidumbre metodológica proviene de no saber cómo aproximarme a este dato observado sin forzarlo a entrar en categorías preconcebidas ni decidir abandonar el rigor analítico por completo.

El reto metodológico

Este caso resalta una tensión fundamental en la investigación social cualitativa. Cuando se trata de la construcción de la identidad (en particular, en comunidades marginadas), nos enfrentamos a fenómenos evidentes en la observación y el registro que tienen una carga de significado anterior a nuestra interpretación como temas de estudio. Miguel no es un “sujeto ingenuo” esperando a mi interpretación académica. Él ya está interpretando (significando) su propia

experiencia, posicionándose estratégicamente en el marco de identidades en conflicto y expresando puntos de vista sofisticados sobre su autoridad cultural y sus derechos lingüísticos.

Esto crea lo que Giddens (1984) llama una “hermenéutica doble”: interpretamos los discursos que ya están significados por otras personas, en su papel de actores sociales del fenómeno observado. A diferencia de las, así llamadas, “ciencias naturales y exactas” (Yang & Yoo, 2018), donde los objetos de estudio no se interpretan a sí mismos (las moléculas no tienen una opinión formada sobre el organismo del que son parte); las ciencias sociales enfrentan fenómenos donde las personas significan, inherentemente interpretativos y, aún más, frecuentemente debiendo su existencia al acto de significación en sí: pues ¿qué sería de la identidad o del lenguaje sin las representaciones de nuestros colectivos y nuestras narrativas sociales? (Jenkins, 2008). La pregunta metodológica, entonces, es: ¿cómo producir interpretaciones propias rigurosas, sistemáticas y validables sin imponer categorías arbitrarias ni asumir un falso privilegio sobre la verdad que ignore el significado que las personas le han conferido al acto?

El reto se intensifica cuando estudiamos identidades marginadas o en conflicto. Cuando las instituciones dominantes ya hacen uso del privilegio epistémico para etiquetar de forma opresiva como “deficiente”, “artificial”, “anormal” o “degenerado”. Las personas sordas, por ejemplo, consideran “sordos falsos” a quienes se someten a una cirugía de implante coclear; las personas indígenas bilingües y con educación universitaria se consideran “menos indígenas” o “renegados de su identidad comunitaria” bajo la sombra del poder blanco dominante. Nuestras interpretaciones siempre corren el riesgo de reproducir estos marcos de minorización y marginación; no podemos eludir estas relaciones de poder con “buenas intenciones” en nuestra investigación.

Un ejemplo particularmente demandante para el marco interpretativo es la persona trans menor de edad que considera “equivocado” el rol de género impuesto por la sociedad. Tres temas confluyen para ensombrecer las condiciones de autodeterminación que, en casi cualquier otro contexto, serían de una episteme bastante clara: la minoría de edad, la visión biológica del género, la perspectiva

ideológica dominante, además de la prevalencia del discurso religioso en la sociedad de la que se trate.

La persona sorda enfrenta también, al menos, tres minorizaciones epistémicas: ser discapacitado, tener una lengua marginada y no tener una cultura propia, sino una identidad deficitaria: la sordera no se considera una identidad propia. Generalmente, se piensa en un distanciamiento de la posibilidad de identificarse socialmente, en una no-identidad, en el sentido de que no se espera o aprueba que nadie la asuma abiertamente (no se puede estar orgulloso de “ser sordo” más que como una actitud compensatoria, ni mucho menos se puede querer ser sordo), no forma grupos ni discursos de pertenencia; esta es la *normalidad capacitista* definida, en buena medida, por las expectativas de la trayectoria escolar y laboral.

Como documenta López Caballero (2021) en situaciones de construcción identitaria similares, los límites son borrosos y exclusivos de cada contexto. A veces, el nombre que las personas de identidad yoreme en el norte de Sinaloa le dan al “otro” (aquel que no es yoreme) o ‘yori’ funciona como una designación étnica clara. Otras veces, tiene un peso crítico, marcando a alguien como culturalmente externo aun si posee herencia indígena o vive en el entorno de una comunidad yoreme. También puede operar con humor o cariño, como cuando una persona yoreme le dice a otro, en tono de burla, ‘pareces yori’ por preferir los valores de una vida urbanizada. El término se resiste a una categorización estable y, sobre todo, predecible; se comporta como un elemento central, pero no único, en la integración situada del significado (Escobar L.-Dellamary et al., 2025).

Estos ejemplos coinciden en un mismo punto de vista, que plantea las dificultades para las expectativas metodológicas tradicionales: ¿cómo interpretar la construcción de la identidad cuando las “identidades” en cuestión activamente resisten los marcos categoriales disponibles según nuestro conocimiento académico? Las teorías que conocemos ofrecen explicaciones parciales. Las aproximaciones sociológicas a la identidad sugieren conceptos como *construcción identitaria* o *identidad narrativa* (Demuth & Watzlawik, 2022) pero estos frecuentemente presuponen sujetos estables que “tienen” identidades con las cuales se puede trabajar. La perspectiva de la lingüística antropológica echa mano de la *indexicalidad* y la *toma de postura* (Englebretson, 2007). Aunque son estudios interesantes y

reveladores, limitan la divulgación de los resultados en tanto utilizan terminología gramatical y realizan un corte específico en las prácticas comunicativas: las palabras representadas y los gestos transcritos.

La cuestión última no es si la diversidad de aproximaciones disponibles es útil o no; claramente sí lo es. La cuestión es cómo aplicarlas sin reducir el fenómeno y qué hacer diferente a partir de la observación empírica; sin perderse en la proliferación de datos, en transcripciones de múltiples niveles, llena de datos que vuelven ilegibles los ejemplos de análisis o accesibles sólo para un grupo especializado en decodificar esos meta-lenguajes. Es decir, no sabemos qué hacer con tanto, pero nos llaman la atención porque nos brindan observaciones más completas.

Relevancia transversal: cómo la hermenéutica importa en todas las disciplinas

Como hemos revisado, enfrentarnos a la observación de los fenómenos sociales trae, en todas las áreas, una miríada de posibilidades interpretativas que regularmente escapa a nuestro *saber qué hacer con ello*. Esta situación de perplejidad no es exclusiva de ningún tema, aunque la novedad de algunas exploraciones o la disposición de los marcos conceptuales a enfrentarse a la incertidumbre en campo favorece la innovación científica. Los investigadores en numerosas ciencias sociales y humanas, tanto teóricas como aplicadas, enfrentan dilemas similares cuando trabajan directamente con las personas y no a partir de datos ya sistematizados (desprovistos de su contexto).

En la investigación educativa, un docente investigador está constantemente en su campo de observación empírica, enfrentándose al reto de la hermenéutica doble, pues su objeto de estudio es su propio campo de trabajo. Hasta cierto punto, el docente mismo forma parte de su propio tema de investigación. Para el investigador en educación, los estudiantes no están simplemente “comportándose de cierta manera”; están estableciendo normas en el salón de clases, negociando relaciones con sus pares y tratando de dar sentido a los contenidos expuestos en clase. Cuando una alumna proveniente de un medio rural permanece callada la mayor parte del tiempo, el docente se pregunta: ¿es desinteresada o apática? ¿tiene problemas en casa? ¿o está navegando

estratégicamente un espacio urbano blanqueado (Stroud & Kerfoot, 2021) donde “personas como ella” han sido históricamente minorizadas o devaluadas? La interpretación es fundamental para elegir una intervención pedagógica adecuada.

En el trabajo social y en la psicología clínica con orientación social, brigadistas e investigadores hacen su mejor esfuerzo por “leer” a las personas en sus situaciones reales, embebidas en conflictos territoriales, de desplazamiento o en estados *de excepción* (Agamben, 2005). Cuando una madre migrante describe su experiencia a una trabajadora social en términos como “lo único que necesito es que me ayuden con un apoyo”, está interpretando su situación a partir de marcos institucionales en los que “un apoyo” se refiere al presupuesto asignado en moneda nacional y a productos en especie (alimentos no perecederos, enseres básicos) para grupos en situación de vulnerabilidad social. Ella muestra que, además, sabe cuál debe ser el rol que debe desempeñar (aludir al cuidado de sus hijos y a la situación de violencia en su lugar de origen) para ser una candidata competitiva en el otorgamiento de esa ayuda humanitaria. La trabajadora social, si no se detiene a reflexionar profundamente sobre la interacción, puede perder de vista esta navegación estratégica a través de las categorías burocráticas. Por otro lado, si la persona investigadora sobreinterpreta la situación, se arriesga a imponer marcos explicativos inadecuados.

En cada caso, el reto central es el mismo: debemos interpretar la observación del fenómeno, la situación social y comunicativa, al tiempo que se resiste a entrar en categorías preestablecidas. Navegando a contracorriente, si las categorías son obligatorias, y “editando” los datos o haciendo innovaciones conceptuales a cada paso que damos para respetar su integridad observacional o empírica. Decimos ‘debemos ser sensibles a la situación’, pero esto no quiere decir que nuestra apertura a la experiencia en campo pueda ser adecuada sin una metodología que nos informe sobre nuestros propios sesgos, la inercia al aplicar categorías binarias (A o B) y el papel que desempeña nuestra propia idea heredada sobre la naturaleza del fenómeno (la migración, la pobreza, la discapacidad). Es común que las metodologías tradicionales carezcan de mecanismos para evitar la reproducción de las relaciones de poder que, desde el estudio crítico, tratamos de evidenciar y deconstruir. Por ejemplo, las perspectivas que sirven a la estadística social, que informa a las políticas públicas, imponen categorías rígidas

a la identidad: ¿es usted mexicano o extranjero? ¿habla una lengua indígena?

En política educativa, por ejemplo, a veces parece que las opciones son únicamente el “control total” o “la anarquía”. Esta impresión proviene precisamente de suponer que podemos recurrir a nuestro “sentido común” para comprender bien la situación. El problema es que ese “sentido” funciona siguiendo los patrones del condicionamiento interpretativo que generalmente es polarizante: la tendencia es a buscar la raíz del problema en “el otro” para conservar el propio *status quo*.

Estas son las razones, las situaciones recurrentes, por las que la hermenéutica se vuelve indispensable. En lugar de tratar la interpretación (la incertidumbre significativa) como un problema a resolver volviendo “a lo conocido” o mediante la imposición de categorías más estrechas o métricas mejor controladas, debemos reconocer que nuestra interpretación también necesita disciplina técnica y metodológica, siendo, al mismo tiempo, parte constitutiva de nuestro ser persona o ser humano. La hermenéutica ha desarrollado métodos ordenados para cultivar el rigor interpretativo. Ofrece herramientas para navegar por las tensiones entre la apertura a la complejidad y la disciplina en la descripción de los datos.

Panorama del capítulo

Este capítulo está estructurado en torno a tres movimientos fundamentales que delinean tanto la historia del área como su aplicación práctica en la investigación cualitativa contemporánea. Primero, se explorarán los fundamentos epistémicos de la hermenéutica, siguiendo su evolución desde el análisis textual (Schleiermacher) hasta su comprensión como un modo de ser (Heidegger, Gadamer) y, finalmente, su conexión contemporánea con el enactivismo (Thompson, 2007; F. Varela et al., 1991).

Esta genealogía no es meramente histórica sino también conceptual: cada giro teórico o filosófico responde a un problema específico y favorece determinadas herramientas metodológicas. Veremos cómo el problema de la interpretación textual en Schleiermacher puede ir más allá del *significado literal de las palabras* (el institucionalizado por los diccionarios) hacia una teoría general de

la comprensión; cómo la preocupación de Dilthey por legitimar a las ciencias sociales llevó a la distinción entre la explicación y la comprensión; cómo Heidegger propuso un *giro ontológico* mediante el que reveló cómo la interpretación es el modo fundamental de ser-en-el-mundo y cómo el enactivismo contemporáneo muestra que el significado (la interpretación que ocurre en la experiencia intersubjetiva, en una conversación, por ejemplo) es corporal y situado.

En segundo lugar, se presentan las herramientas metodológicas en su diseño y proceso, elegidas en consonancia con la perspectiva integrada aquí, entre un amplio panorama de aplicaciones desarrolladas bajo la noción de hermenéutica y no necesariamente compatibles en todos los casos. Se consideran básicas y suficientes para este enfoque: i) el reconocimiento explícito de la preconcepción (o pre-significación), ii) la documentación del proceso interpretativo, iii) la triangulación hermenéutica, iv) el análisis multinivel, v) la validación dialógica y vi) la imagería situada. Se contemplan también la multimodalidad para el análisis del significado que emerge más allá del texto escrito y el cultivo de la interpretación informada y sensible en la inmersión experiencial.

En tercer lugar, se reflexionará sobre la utilidad, el alcance y las limitaciones del método hermenéutico, respondiendo a críticas frecuentes (la subjetividad, la falta de generalidad, la dependencia de la habilidad del investigador) y al posicionamiento de la hermenéutica respecto de otras metodologías cualitativas. Se examinarán las condiciones en las que esta mirada resulta adecuada, qué puede hacer y qué no, y cómo complementa otras aproximaciones a determinados temas.

A lo largo del capítulo, utilizaré ejemplos de mi propia investigación sobre la construcción de la identidad en el discurso, particularmente en las comunidades de personas sordas y de identidad indígena, así como ejemplos accesibles de otros campos de estudio (la educación, el trabajo social y la psicología) para demostrar la versatilidad y la transversalidad del enfoque. Mi objetivo es desmitificar el método hermenéutico sin trivializarlo: mostrar cómo, simultáneamente, se trata de un método riguroso, con criterios cualitativos claros, y de una actitud epistémica que mejora la práctica reflexiva.

Bases epistemológicas: del texto al ser, del ser al actuar

Los tres niveles fundamentales

La tradición hermenéutica ha evolucionado a través de distintos estadios, cada uno de los cuales se corresponde con problemas específicos y favorece determinadas herramientas metodológicas. Entender esta evolución no es puramente un interés histórico, sino que revela cómo el desarrollo contemporáneo combina el análisis textual con la ontología crítica y el rigor metodológico. Esta evolución puede ser comprendida a partir de tres niveles fundamentales:

Nivel 1: Textual (Schleiermacher). ¿Qué dice? Se trata de un análisis enfocado en el desarrollo de herramientas sistemáticas para la interpretación de los textos más allá de su significado literal, estableciendo principios para distinguir entre interpretaciones válidas y otras menos adecuadas.

Nivel 2: Metodológica (Dilthey, Gadamer). ¿Cómo lo entendemos? Es el reconocimiento del estatus epistémico de las ciencias sociales y del conocimiento con el que trabaja. No necesariamente implica un dualismo metodológico (es decir, la división estricta entre la biología y la psicología de una persona), sino que legitima distintas formas de conocimiento que pueden percibirse desde ciertos marcos como “interpretativas” y no “objetivas”. Se reconsidera, por supuesto, el estatus de la objetividad al situar la interpretación en el centro de la experiencia subjetiva.

Nivel 3: Ontológica (Heidegger) + Enactivista. ¿Cómo se significa o se construye el significado? Revela cómo la interpretación no es propiamente un método que aplicamos sino una manera en la que esencialmente nos significamos y significamos nuestro estar-en-el-mundo. Muestra que el significado emerge en lo corporal y en lo situado.

Estos niveles no son estados secuenciales ni pueden verse como un camino a la verdad última, es decir, que deban ser trascendidos para llegar a la interpretación verdadera, porque, en el fondo, la interpretación es un espejo donde la misma experiencia del sujeto es manifestación del significado que construye en la comunicación. Por ejemplo, cuando interpreto la construcción identitaria que hace Miguel a partir de lo que dice y lo que busca expresar (su discurso e intención

comunicativa), simultáneamente estoy integrando los tres niveles: analizo la estructura de su expresión verbal (que puede ser vista como *textual*), contextualizo su decir en los significantes colectivos (cultura, nivel metodológico) donde se construyen posturas políticas sobre la sordera, y reconozco que tanto su significación como la mía emergen en esta interacción corporal y situada (ontológico/enactivo).

Nivel 1: Hermenéutica Textual (Schleiermacher): ¿Qué dice?

Friedrich Schleiermacher (1768-1834) enfrentó un problema, hasta cierto punto, práctico: ¿cómo interpretar los textos antiguos, particularmente los sagrados y legales, cuando su significado entra en disputas interpretativas? En su contexto teológico, las diferentes interpretaciones de las escrituras consideradas “sagradas” daban lugar a conflictos profundos. Su genio estuvo en reconocer que este no era sólo un problema de exégesis bíblica sino un problema general de la comunicación humana. Toda la comunicación implica un potencial malentendido o, por decirlo de otra forma, requiere un espacio de incertidumbre interpretativa (Schleiermacher, 1998) para acomodar nuestras subjetividades en la interacción. Su propuesta provee de herramientas para evaluar la distancia y la pertinencia de las interpretaciones.

Schleiermacher identificó tres niveles de interpretación: 1. El estructural/gramatical: ¿cuáles son los patrones formales del texto? ¿cómo está su significado construido a partir de las estructuras lingüísticas? 2. El intencional o psicológico: ¿Qué quiere decir el autor? ¿cuál es su propósito? 3. Contextual o histórico: ¿Qué condiciones históricas, culturales y sociales dan forma a su producción textual?

La clave está en comprender cómo la interpretación implica un movimiento constante entre estos niveles de análisis textual. Al enfocarnos en uno solo de ellos, el significado se descompone; por ejemplo, centrarnos en la intención sin una comprensión de su contexto aumenta el riesgo de imponer visiones anacrónicas o que correspondan a nuestro entorno académico del s. XXI y no al monástico del s. XVI.

Consideremos el video de Miguel. A nivel *estructural*, observo patrones: uso repetitivo del auto-señalamiento (usa el dedo índice extendido en su mano derecha para señalarse a sí mismo), alternancias entre la autorreferencia y el colectivo de la identidad sorda (a veces ese

‘sí mismo’ señalado en realidad es ‘las personas sordas (como yo)’), invocación estratégica de marcos legales o convenciones de la comunidad. A nivel *intencional*, Miguel parece posicionarse como una autoridad en el tema de los derechos de las personas sordas, construyendo su postura en la referencia a las reglas y convenciones, y creando continuidad entre su experiencia personal y el colectivo sordo como una misma personalidad plural. A nivel *contextual*, su construcción identitaria ocurre en el marco de la narrativa de la educación para las personas sordas en México, donde su lengua de señas era frecuentemente suprimida. El reconocimiento oficial de la LSM (Fridman, 2011; Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003) creó nuevas posibilidades para la identidad de las personas sordas y les permitió tener mayores oportunidades de reivindicación frente a los modelos medicalistas y capacitistas.

La metodología de Schleiermacher, como se puede atestiguar, es aplicable a través de una definición más amplia de “texto” (del texto escrito al hablado, al gestual, al gráfico). Se incluyen interacciones en salones de clase, entrevistas clínicas o reuniones comunitarias. Los mismos tres niveles guían la interpretación: ¿cómo se construye el significado? ¿qué están tratando de conseguir los participantes? ¿qué tipo de contextos condicionan las posibilidades expresivas?

El famoso *círculo hermenéutico* identificado por él captura rasgos fundamentales de la interpretación, entre ellos, que para entender las partes debemos entender el todo; pero el todo sólo se vuelve comprensible a partir de sus partes. Esta circularidad puede ser técnicamente aprovechada de formas que no están viciadas por el estructuralismo lingüístico (que, por otra parte, establece exclusiones epistémicas peligrosas; es decir, deja fuera información valiosa), al describir cómo la comprensión tiene patrones anclados en las expresiones concretas del lenguaje y sus relaciones, órdenes y sentidos.

Nivel 2: La Hermenéutica Metodológica (Dilthey, Gadamer): ¿Cómo comprendemos?

Wilhelm Dilthey (1833-1911), por su parte, enfrentó tanto retos epistémicos como políticos. Hacia finales del siglo XIX, los filósofos positivistas argumentaban que las ciencias naturales producían conocimiento genuino, menospreciando a las ciencias sociales y

humanas como “mera especulación subjetiva”. Dilthey defendió a las ciencias sociales al sostener que el juicio era equivocado en cuanto a la calidad del conocimiento producido, sino que se trataba más bien de un tipo de conocimiento distinto: no era la explicación (*Erklären*) como en las ciencias naturales, sino la comprensión (*Verstehen*).

Esta distinción ha tenido un impacto profundo en la investigación cualitativa hasta la fecha porque legitima el trabajo interpretativo, aunque establece una dualidad entre metodologías (cualitativas y cuantitativas) que, actualmente, sabemos que es sólo parte de distintos discursos epistemológicos (Johnson, 2007). Es cierto que no hay una forma verdaderamente objetiva (epistémicamente objetiva) de estudiar los fenómenos sociales, humanos y del lenguaje. En la medida en que asumimos que todas son cualidades (incluidas las cantidades), entonces devolvemos el valor de la observación a las personas que investigan y, por tanto, la división queda en el terreno metodológico: existen excelentes aplicaciones estadísticas, matemáticas y algorítmicas para las ciencias sociales.

En los términos de la época, la diferencia no se problematizaba con la profundidad con que lo hacemos ahora. Se podía plantear, simplemente, que la explicación se refiere a los factores que tienen el potencial de predecir, por ejemplo, la identificación de una persona como “de la cultura sorda” vs. “de una discapacidad auditiva” (entorno familiar, educación, políticas lingüísticas). Estos métodos involucran la operacionalización de variables, el cálculo de correlaciones y el control de las condiciones de medición. Los resultados generalmente se presentan en forma de cadenas causales sobre la relación entre estas variables.

Por su parte, la *comprensión*, o el modelo interpretativo, podría responder preguntas del tipo ¿cómo navegan las personas sordas con implante coclear la identidad en sus comunidades donde el mismo procedimiento quirúrgico y sus consecuencias son valorados de formas diversas? Este método implica analizar las narrativas, observar las interacciones e interpretar los procesos de creación del significado. Sus resultados tienden a ser descripciones densas de cómo las personas les damos sentido a las relaciones y circunstancias (o las co-creamos).

Dilthey, adicionalmente, introdujo la noción de *experiencia vivida* (*Erlebnis*). Esta no se refiere a la experiencia física (sensorial) sino a la experiencia significativa, la que podríamos llamar *narrativa*

social. Es la diferencia entre sentir un golpe e interpretarlo como una afrenta o como una muestra de camaradería. Cuando Miguel, por ejemplo, construye su identidad como persona sorda, no está expresando un nivel puramente conductual ni una performatividad física, sino que manifiesta la experiencia del *Erlebnis*. Esta “habitar”, en su significado, conecta el pasado (la historia del activismo hacia y desde las personas sordas), el presente (su postura actual) y el futuro (su propósito).

Por su parte, Hans-Georg Gadamer (1900-2002) extendió las ideas de Dilthey en su argumentación sobre la naturaleza *dialógica* de la comprensión. Esto ocurre mediante una *fusión de horizontes* entre el intérprete y lo interpretado. Mi horizonte de sentido (influido por mi historia personal, mis experiencias e integración cultural) se fusiona con el de Miguel. La comprensión no emerge de suprimir mi perspectiva o imponerla, sino de un diálogo genuino en el que ambos horizontes se transforman.

Esto tiene implicaciones profundas para la ética en la investigación. No puedo interpretar la construcción identitaria de Miguel desde un punto de vista “neutro”; no existe tal punto de vista. Puedo, en cambio, hacer explícito mi propio horizonte, documentar cómo mi comprensión ha evolucionado en el involucramiento con la conversación, la observación participante y la apertura a nuevas maneras de concebir los objetos o acciones (las palabras, los símbolos); e incluso ponerme a disposición de que me confronten mis propias presuposiciones sobre normalidad, realidad y verdad. La meta no es la objetividad sino una intersubjetividad reflexiva y no excluyente.

Las ideas de Gadamer (1989) sobre cómo nuestros prejuicios (preentendimientos) no son obstáculos, sino condiciones para la comprensión han revolucionado la forma en que pensamos la postura del investigador. En lugar de tratar de eliminar o “poner bajo la alfombra” nuestras perspectivas personales, las hacemos transparentes al conocerlas y poniéndolas en palabras adecuadas al marco discursivo que estamos utilizando (términos o conceptos propios de nuestras teorías). Adicionalmente, nos disponemos a deconstruir nuestros prejuicios al abrirlos a la consideración real de otras perspectivas. Es decir, sin minorización epistémica del otro, sin proteger nuestra visión de la realidad detrás de falsas etiquetas como la ciencia, la objetividad, el rigor o la comprobación.

Nivel 3: La Hermenéutica Ontológica y el Enactivismo: ¿Qué significa significar?

Martin Heidegger (1889-1976) hizo uno de los giros más radicales: el entendimiento no es un método; la interpretación es nuestro modo fundamental de ser-en-el-mundo. Por supuesto que la pregunta obligada sería: ¿a qué se refería específicamente con “la interpretación, el ser y el mundo”? Sin embargo, dejando de lado el detalle de la discusión filosófica, desde el punto de vista fenomenológico, podemos decir que, antes de cualquier reflexión teórica, somos personas, puntos de vista subjetivos, que otorgamos significado a todo o hacemos todo a partir del acto de significación.

Es como pensar en un “esposo” u “oficial de policía” como entidades de la realidad social. Estas personas se designan de esa forma sólo en virtud de que construimos esos roles y tenemos esas experiencias con los individuos *cumpliendo esos roles*; la semiótica social, los símbolos de la masculinidad, de la autoridad, de la verticalidad del poder (Foucault, 1977). Sin embargo, sin significado, no hay “esposos” ni “oficiales de policía”. Ahora, contemplemos la posibilidad de extender esa lógica a todos los componentes (cualidades) de nuestra experiencia.

No quiere decir, sin embargo, que primero percibamos “datos puros” y luego los interpretemos; la percepción en sí es interpretativa (Di Paolo et al., 2018). Cuando entramos a un cuarto, no vemos primero figuras coloridas y después interpretamos ‘sillas’ y ‘mesas’. De alguna manera, hacemos una referencia directa a las posibilidades de interacción del entorno—que Gibson llama *affordances* (Gibson, 1977)—y a las funciones de los objetos y a las posibilidades de interacción con las personas. Esta comprensión de cómo habitamos una realidad significada sirve como base de todas las interpretaciones subsecuentes.

Heidegger mostró cómo el círculo hermenéutico de Schleiermacher no representaba un problema metodológico sino una estructura en la base de la naturaleza del ser humano, es decir, en su ontología. No podemos lograr un punto de vista “libre de interpretación” en el sentido básico de la construcción del significado; en cambio, podemos tener medida ideológica o cultural al no imponer nuestras visiones sobre ciertos temas. Toda comprensión parte de la

significación. La tarea metodológica no puede ser eliminar la comprensión inicial sino hacer explícita la precomprensión y permitirnos deconstruir para refinar nuestra interpretación de los fenómenos que estudiamos.

El *giro enactivista* (Varela et al., 1991; Thompson, 2007) extiende las ideas de Heidegger al mostrar empíricamente cómo el significado sólo puede ser efectivamente descrito como emergiendo de lo corporal y lo situado. Es decir, no podemos concebir al ser significativo (el sujeto) ni como una máquina, ni como una mente, ni sólo como un productor de lenguaje o de símbolos culturales. La cognición no puede ser una representación mental del mundo objetivo e independiente (Hutto & Myin, 2013) sino un acoplamiento dinámico entre el punto de vista subjetivo, su percepción de sí mismo (el yo) y la realidad significada; todo esto atravesado por el colectivo, la convención y el conocimiento común (Schutz, 1953). El significado no existe “en” el mundo, sino que “es” el principio en el que el mundo se manifiesta desde la perspectiva de una persona.

Este acoplamiento entre lo corporal y el significado puede ilustrarse con casos empíricos sorprendentes. Algunas mujeres poseen cuatro tipos de fotorreceptores para la visión del color en lugar de los tres habituales —fenómeno conocido como *tetracromatismo* (Jameson, 2009; Jordan & Mollon, 2019)—. Estas personas no solo discriminan un mayor número de matices cromáticos que el resto de la población; literalmente construyen un espectro visual con límites categoriales distintos. Lo que para la mayoría constituye “un solo verde” puede ser, para una mujer tetracromática, dos o tres tonalidades claramente distinguibles. No se trata simplemente de “ver mejor” la misma realidad objetiva, sino de *habitar* una realidad cuya significación es radicalmente distinta desde el nivel de la percepción básica.

Esto transforma la manera de aproximarnos a la construcción identitaria o a la identidad como concepto de estudio. Los acercamientos tradicionales al tema proponen esta noción como: A) descubierta en la intrincada cadena de cognición-memoria-psicología de los individuos o de los grupos (la mirada esencialista); o B) construida a partir de condicionamientos sociales, pero sin relación empírica con propiedades inherentes al individuo (visión constructivista clásica o “la identidad como *performance*”). La síntesis enactiva, en cambio, revela la identidad como una manifestación no

“desde el individuo” sino “creando la individualidad en sí”. La identidad no se descubre ni es el papel que jugamos en el escenario de la vida social (Goffman, 1959); es constitutiva de nuestra subjetividad y es un eco discursivo y significante de nuestro manifestarnos corporalmente, en una situación particular y “entre otros”; es decir, de manera intersubjetiva (Fusaroli et al., 2014).

Consideremos un ejemplo concreto. En las comunidades Yoreme donde he realizado observaciones y participaciones investigativas, un compañero con educación universitaria que habla yorem-nokki y también español puede ser calificado, como he mencionado anteriormente, como “es más yori” por tener educación, trabajar en una universidad y conocer el discurso científico-social. Este juicio no es acerca del descubrimiento de una “identidad oculta” (esencialismo) ni del reconocimiento de que así se ha construido su identidad (performativismo) ni de que así la actúa. Emerge de las interacciones concretas y situadas, y no necesariamente se repite ni tiene continuidad; no permanece en un lugar concreto como representación de un rol ni como designador social. Existe en la intersubjetividad de una reunión comunitaria, en sus formas lingüísticas y en sus patrones de participación colectiva. Como parte de su dinámica, “existe y deja de ser” de forma continua cuando las huellas del lenguaje se disipan.

Cuando mi colaborador dice ‘yo hablo yoremnokki... pero también tengo maestría’, no está reportando ni fusionando dos “distintas identidades”. Está haciendo enacción de una narrativa desde la que su propia posición subjetiva adquiere membresía de grupo, desplazamiento cultural, cercanía o lejanía respecto de la percepción de las preferencias de la comunidad; sus purismos o dialécticas representacionales (ser o no ser yoreme). Los significados de expresiones como esta no están contenidos en las palabras, ni en el cuerpo, ni en la performatividad: son todas estas condiciones materiales de expresión junto con todos los demás recursos que pueden articularse en el concierto de la comunicación.

Esto es lo que López Caballero (2021) denomina la *volatilidad* de la identidad en las comunidades marginadas. Términos como “indígena”, “sordo”, “yori”, “oyente” no tienen referentes ni redes de rasgos estables. Son lo que yo llamo *representaciones disipativas* (Escobar L. -Dellamary, 2025a); estabilizaciones momentáneas que significan, se manifiestan y se disipan en la forma de interacciones

situadas. Su significado no puede perpetuarse más allá de su contexto, sino que debe comprenderse como la *práctica enactiva misma*.

Así, lo que se ha llamado "construcción identitaria" presupone más elementos descriptivos y explicativos de los que necesitamos en el estudio del fenómeno (agentes, componentes, patrones culturales, roles sociales, estructuras lingüísticas, etc.). Es una noción (la de construcción o la de performatividad) que desborda una maquinaria conceptual innecesaria. Las características observadas de los actos de comunicación interactiva bastan como recursos significantes—no en el sentido conductista de reducir todo a estímulos y respuestas observables, sino desde la perspectiva enactiva donde el significado emerge en las interacciones situadas sin necesidad de entidades esencialistas preexistentes. Es decir, no es necesaria una "estructura" en el sentido de que haya algo "detrás" o subyacente a la realidad evidente de la experiencia documental o de campo.

Desde esta visión, la identidad de Miguel no puede ser ni reducida ni poblada por un mecanismo teatral ni por uno algorítmico. Cuando estamos tentados a decir que "Miguel se identifica como culturalmente sordo", debemos estar conscientes de que su identidad no es un estado sino un proceso que, por otra parte, tampoco es continuo (por supuesto, tampoco causal ni acumulativo). Se trata de manifestaciones únicas de enacción en escenarios donde lo 'sordo' puede vincularse con marcos legales, la lengua, la comunidad, o bien rechazar—aunque también nutrirse de—su relación con el capacitismo, la medicalización y la patologización.

El diseño y proceso de la metodología hermenéutica

Los fundamentos epistémicos explorados en la sección anterior se traducen en procedimientos metodológicos concretos. Esta sección presenta seis principios fundamentales con herramientas prácticas, seguidos de una introducción a la hermenéutica multimodal para el análisis del significado que emerge en la documentación que va más allá del texto escrito; particularmente relevante en nuestra era del lenguaje audiovisual, la velocidad de la información en videos cortos y el *flashazo* figurativo del meme.

Seis principios metodológicos fundamentales

- Principio 1: El reconocimiento explícito de la pre-comprensión
- Principio 2: Documentación Sistemática del Proceso Interpretativo
- Principio 3: Triangulación Hermenéutica
- Principio 4: Análisis Multinivel
- Principio 5: Validación Dialógica
- Principio 6: Imaginería Situada

Este ejemplo demuestra cómo la imagería situada opera en múltiples niveles: primero, los propios yupno proyectan una estructura topográfica sobre un espacio plano; segundo, los investigadores necesitaron desarrollar su propia imagería situada para reconocer este fenómeno—para ver que no se trataba de usar la topografía exterior como referencia sino de crear una nueva topografía conceptual interior. Sin esta sensibilidad interpretativa, el patrón habría permanecido invisible o habría sido malinterpretado como un uso incoherente del lenguaje espacial.

Estos ejemplos demuestran cómo la imagería situada funciona como una imagen mental cercana a la manera en que interactuamos con el mundo (sensoriomotora) y emerge de la familiaridad con la observación y la formación del dato, de la apertura a la interpretación creativa y del conocimiento del potencial de las representaciones globales—como la hélice del ADN, el modelo atómico o la teoría de las redes semánticas y sociales—. También, queda claro que requieren validación empírica y que no deben confundirse con el prejuicio ni la imposición de categorías binarias ni valorativas.

Problemas comunes. Frecuentemente, si no hay una comprensión crítica de la imagería o se parte de perspectivas teóricas con marcos interpretativos lineales, se puede considerar mística o falta de rigor; por el contrario, podemos confundirnos pensando que las gráficas estadísticas—como la regresión lineal— y otras representaciones formales no son imagería. No es adecuado pensar que la formalización de un metalenguaje lógico la eleva de rango epistémico—como al traducirla en aplicaciones computacionales mediante modelos algorítmicos—; no debemos confundir la abstracción, la representación y el fenómeno (el mapa no es el

territorio). La imaginería o la metáfora conceptual (Brown, 2003) como heurística en la ciencia no requiere ajustes ni mejoras, pero puede desarrollarse ampliamente en su aplicación a distintos temas. Recordemos que el objetivo de la disciplina hermenéutica no es la verdad convencional ni la acordada por la comunidad científica, sino la reflexibilidad crítica, el diálogo y la integración de perspectivas. No hace falta forzar una convergencia conceptual, sino integrar formas de entender en una imagen pluriversal del análisis (Mignolo, 2018).

Hermenéutica Multimodal: Más Allá del Texto Escrito

Mientras que las aproximaciones más tradicionales de la metodología interpretativa se han centrado en el texto, el interés actual por la vida social en su dinámica diaria implica la producción de significado desde lo corpóreo e intersubjetivo—incluso desde lo colectivo, como red significante y pensante—. La multimodalidad extiende los principios de la comprensión del significado que hacemos en la comunicación interpersonal y, a partir de su análisis, a las dimensiones extratextuales, al mismo tiempo que reconocemos que la metáfora misma de “texto” causa más confusión. El significado no tiene un ámbito de preexistencia, un sustrato grabado ni un diccionario de términos.

Idea clave. La síntesis enactivista-hermenéutica revela que el significado no está en ningún lugar en particular ni pertenece a una modalidad específica (palabras, gestos, imágenes, conceptos, arreglos espaciales, redes colectivas) sino que, más bien, es un movimiento que se disipa y deja huella. Cuando Miguel construye su identidad a partir del discurso *señado* en Lengua de Señas Mexicana mientras ve un video en YouTube, el significado se produce con su expresión y, conjuntando todos los elementos de su interacción, incluye críticamente al observador (yo) que interpreta su discurso. Es una situación análoga a asistir a un concierto, sólo que el lenguaje verbal es una interfaz más estable que el musical—que es principalmente sensoriomotor o global—(Escobar L.-Dellamary, 2025b). La música no está ni en los instrumentos ni en la batuta del director ni en la acústica de la sala ni en los oídos de los escuchas ni en su córtex auditivo; es un suceso conjunto. El *pájaro de fuego* de Igor Stravinsky no “tiene” un significado ni es complejo en su interpretación semántica, cultural o

social; la escucha situada de una orquesta interpretándolo hace que la significación sea distinta para cada persona, manifestando patrones generales (sociales, culturales) y otros personales (privados, idiosincráticos, únicos).

Tres dimensiones del análisis multimodal:

1. Dimensión corpórea.

El significado emerge de la posición del cuerpo, el gesto, la expresión facial y la prosodia—el ritmo, el peso y la duración de los sonidos del habla o de los movimientos de las señas—. En las comunidades donde se habla lengua de señas, esto es particularmente evidente: las distinciones entre lo “manual” y lo “no-manual”, por ejemplo, se disuelven cuando reconocemos que todos los recursos participan en la creación del significado y de manera equitativa. Cuando analizamos el papel del cuerpo, podemos partir de las configuraciones articulatorias (movimientos de manos, brazos y cara) y del uso del espacio, tanto en proximidad con otras personas como en las convenciones de disposición de salones de clase, foros o plazas públicas (Cekaite & Mondada, 2020; Hall, 1966). Es importante atender al tiempo y a la coordinación entre diferentes modalidades de expresión: cómo se coordinan las palabras emitidas oralmente con los gestos de las manos. Es importante no reproducir inercias asimétricas en la descripción aun cuando los análisis que tomemos como referencias metodológicas tengan ese estilo discursivo, por ejemplo, ‘los gestos acompañan a las palabras’, ‘la proxémica complementa al discurso’, etc. Tanto la gestualidad como el espacio muchas veces pueden describirse como aportando un significado único que no podría manifestarse en ninguna otra modalidad: pensemos en un abrazo, un saludo de manos, el señalamiento con el índice extendido (Cooperrider et al., 2021; Ekman & Friesen, 1969).

2. Dimensión material-espacial.

El significado emerge en la interacción con las circunstancias materiales y las posibilidades tecnológicas. La identidad de Miguel, su construcción en el discurso, es inseparable del ensamblaje material de

su contexto y de sus canales de comunicación. Por decirlo de alguna manera, no es lo mismo ‘ser sordo’ en YouTube que, en un foro público, en una escuela para sordos, que en una escuela sin protocolos de inclusión (o, mejor aún, de no exclusión, vid. Peinado Beltrán & Escobar L.-Dellamary, 2024; Toro et al., 2020). Las circunstancias concretas de la comunicación no son contenedores neutrales, sino participantes activos. Cuando analizamos estas condiciones, podemos documentar si son fijas o se pueden movilizar, si son impuestas o libremente elegidas. Cómo se organiza el espacio, qué ejes de autoridad o de impacto comunicativo siguen y cómo limitan o favorecen determinadas acciones. Podemos examinar cómo las tecnologías median la interacción y permiten algunas formas de significación mientras que inhiben otras.

3. Dimensión interaccional.

El significado emerge en la toma de turnos en una conversación (Sacks et al., 1974), en los patrones de respuesta, en la velocidad del diálogo, en las secuencias de reparación y en la construcción colaborativa (Schegloff et al., 1977). Aun en actividades en las que aparentemente no hay un interlocutor presente, como ver un video en redes sociales, la dinámica interaccional da forma a la significación. Las personas siempre tratan el lenguaje como algo dicho por alguien; por eso, la personificación de los Modelos Grandes del Lenguaje es un tema tan importante (Acemoglu et al., 2025). Es un requisito de la comunicación que sea "con alguien" y, con frecuencia, con alguien con características corporales (como demuestran estudios sobre patrones gestuales de personas que hablan por teléfono, Bavelas et al., 2008). Varias aplicaciones en el análisis de la conversación pueden ser fuentes útiles para anotar esta dimensión, como ELAN (Sloetjes & Wittenburg, 2008) y CLAN (MacWhinney, 2000) (para una discusión sobre la transcripción multimodal, véase Mondada, 2018).

Alcance, utilidad y limitaciones

Respondiendo a tres principales críticas

La metodología hermenéutica enfrenta un escepticismo ineludible debido a las condiciones de la autoridad epistémica en la ciencia. El discurso favorece las métricas y la trazabilidad en términos formales. Suena mejor ver el significado en términos de “sus componentes”, entendidos como partes que se suman o se restan, se estiman probabilísticamente o se modelan en una red algorítmica (Mitchell & Lapata, 2010). Aun cuando ha sido ampliamente documentada la necesidad de ampliar la formalización y liberar la interpretación de marcos de rigor impuestos por algunos dogmas derivados del dualismo metodológico (Solís, 2005), la inercia en el discurso educativo sigue generando falsas expectativas y valoraciones respecto de la métrica de la ciencia frente a la pseudociencia o las creencias populares.

Las respuestas más adecuadas a estas críticas tampoco son, en todos los casos, demostrativas—en el sentido de que llamen a desplegar la evidencia a favor o en contra (que la hay)—sino, en ocasiones, promover la integración de perspectivas aludiendo a su mejor calidad explicativa. Tres de estas críticas son recurrentes en las discusiones metodológicas, en los comités de dictaminación y en los eventos académicos especializados, y cada una de ellas revela una perspectiva particular sobre el alcance y las limitaciones del trabajo interpretativo.

“Es demasiado subjetiva”

La carga de la subjetividad excesiva confunde dos conceptos fundamentalmente distintos: la subjetividad arbitraria y el perspectivismo riguroso. La primera ocurre cuando la interpretación refleja las preferencias del investigador sin crítica, reflexividad ni explicitud. Sin una metodología que visibilice los sesgos y los aproveche. El *perspectivismo riguroso*, en contraste, reconoce que todo el conocimiento se construye desde una posición particular y situada en un contexto, al tiempo que este reconocimiento lo lleva a demandar procedimientos sistemáticos: no para “eliminar” el sesgo, sino para visibilizarlo, convertirlo en un bien activo de la investigación,

documentarlo de manera transparente y validarlo de forma intersubjetiva. La hermenéutica favorece esta última acepción del término “subjeto” y rechaza la primera.

La cuestión, sin embargo, no es sólo terminológica. Esta carga negativa hacia el concepto de 'subjektividad' proviene de una falsa dicotomía heredada de la epistemología positivista: se cree que la investigación o bien logra objetividad partiendo de un punto de vista "desde ninguna parte" o descenderá ineludiblemente al relativismo arbitrario. La hermenéutica ofrece una tercera vía al reconocer que toda comprensión es situada sin por ello volverse arbitraria.

Consideremos un ejemplo concreto. Cuando un colaborador yoreme habla de su identidad en yoremnokki, el investigador interpreta esas palabras al español. Después, al explicar lo que la persona quiso decir, el investigador necesariamente lo hace en español—no en la lengua original—aunque pretenda transmitir el sentido yoreme. Aquí emerge el bucle autorreferencial de la interpretación: usamos español para explicar yoremnokki, pero esa explicación ya no es yoremnokki, sino una construcción interpretativa en español que intenta dar cuenta de yoremnokki.

¿Podría evitarse este bucle mediante metalenguajes formales—como probabilidades, diagramas y notaciones algorítmicas? La respuesta es no. El metalenguaje formal no trasciende la interpretación; simplemente añade otra capa. Ahora tenemos las matemáticas con respecto al español, con respecto al yoremnokki, con respecto a la experiencia significativa que es irreductible a cualquiera de estos registros. La cadena interpretativa no se elimina; se extiende.

En cambio, si organizo sistemáticamente los sesgos y los niveles interpretativos, evito el bucle y la falsa pretensión; logro un proceso transparente. Al mismo tiempo, esta transparencia metodológica logra densidad comunicativa. Las personas colegas, lectores curiosos e investigadores en formación comprenden mejor, pues pueden reconstruir con detalle el escenario de mi interpretación. Todo esto, claro está, proporcionalmente a mi objetivo explicativo, no se trata de formar un nuevo dogma ahora dirigido a la hiperabundancia en el registro; como sucede en diversas tradiciones en el análisis conversacional o la multimodalidad.

“No es generalizable”

Esta crítica suele asumir que, por ‘generalización’, nos referimos a una representación estadística, probabilística o formal (una población hipotética, una estructura o geometría subyacente, por ejemplo). La hermenéutica no busca ese tipo de representaciones porque, para empezar, con frecuencia tienen la intención, precisamente, de ser “atajos” a la naturaleza de la observación y la interpretación. Asumir que la generalización es un mecanismo básico de la investigación es una confusión que proviene de tratar los criterios epistemológicos—la forma de entender el fenómeno de estudio—de un marco particular como si se tratara de estándares de conocimiento aplicables de forma indiscriminada. La generalización estadística es apropiada para incógnitas específicas, pero no es la única forma de conocimiento relevante ni la más adecuada en todos los casos.

La hermenéutica produce un tipo de conocimiento distinto que es el tronco común de otras formas técnicamente más específicas—como las técnicas cuantitativas o etnográficas: una comprensión densa de los procesos de creación del significado. En lugar de generalizar, se propone poner en el centro la *transferibilidad*. Esta es la capacidad de desarrollar innovaciones en un contexto situado para iluminar la comprensión desde diferentes ángulos o disciplinas. Tentativamente, la perspectiva inter- o transdisciplinaria toma la rienda del asunto para la búsqueda de explicaciones o descripciones a distintos niveles o focos de observación. La transferibilidad depende no de la representacionalidad de un muestreo sino de la riqueza de la descripción contextualizada. Cuando los investigadores proveen recuentos detallados de su proceso interpretativo—no en términos de la proliferación conceptual o categorial, sino de los elementos de su experiencia—, los lectores pueden ver con mayor transparencia cómo las rutas elegidas pueden transferirse a sus propias inquietudes.

Consideremos los estudios clínicos como ejemplo de áreas donde, típicamente, parece que la interpretación o el proceso de creación del significado se ha “superado” históricamente en favor de metalenguajes objetivos y redes conceptuales que mantienen el sesgo subjetivo controlado. Un reporte detallado sobre un paciente con una condición poco común evidentemente no es generalizable; estamos, por decirlo de alguna manera, en los márgenes (colas) de la concentración estadística

(de la normalidad gaussiana). Sin embargo, los especialistas a nivel internacional leen estos casos porque, en sus narrativas abiertas y situadas, presentan observaciones transferibles a sus propios casos difíciles: patrones sintomáticos, procesos de razonamiento diagnóstico y consideraciones en el tratamiento. El valor del caso no reside en su objetividad ni en su representatividad, sino en el recuento personal que provee los elementos para que otra persona pueda simular integralmente la observación y reproducir la información, lo cual puede resultar altamente valioso.

“Depende demasiado de las habilidades del investigador”

Esta crítica tiene una honestidad que resulta refrescante. Identifica una propiedad genuina del trabajo de investigación en general: la calidad varía significativamente según la experiencia, la claridad de la intención y el compromiso del investigador. No hay forma de “saltar” las etapas del proceso de aprendizaje que se presenta en el trabajo de organización, análisis e interpretación de los datos. Un elemento importante es la retroalimentación de nuestros pares y colaboradores. Es decir, hacer nuestro trabajo y mostrarlo para reconocer, en la mirada intersubjetiva, áreas de mejora. No solo es inconcebible una metodología que ignore o compense el proceso de aprendizaje del investigador, sino que sería incluso indeseable. La investigación científica es, antes que nada, un proceso educativo, no un mecanismo automatizado de producción de conocimiento estandarizado.

El asunto central en esta dimensión no es, entonces, si la calidad de la interpretación hermenéutica depende de la habilidad del investigador, sino cómo cultivamos de manera organizada esa habilidad para que el proceso de refinamiento forme parte integral del trabajo científico. Está claro que el procedimiento es natural y forma parte de cómo funciona el aprendizaje en sí y de cómo se refleja en nuestros mecanismos de conceptualización y de aprehensión del mundo. La inmersión prolongada y la retroalimentación positiva siguen siendo las estrategias básicas para el nivel de comprensión que fomenta la innovación científica. De acuerdo con esto, no puede ser aprendizaje pasivo, memorístico ni derivativo—aplicar un método y procesar los resultados según sus expectativas no deja espacio a la innovación; el

método debe ser, en sí, objeto de la investigación en cuanto a su adecuación, utilidad y sentido crítico.

Esto es más evidente en ciertas ramas de las ciencias sociales que en otras áreas más constreñidas en sus marcos epistémicos, pero este fenómeno divisorio es un asunto de ceguera voluntaria y no de las propiedades del estudio—todo es, a final de cuentas, cualitativo, observacional e interpretativo. Por ejemplo, es claro que un investigador involucrado en la construcción de la identidad de grupos indigenizados, vulnerados o marginados necesita una amplia experiencia colaborativa. No se trata de proyectos que deban llevarse a cabo sin un equipo competente que permita profundizar desde distintas perspectivas (social, psicológica, educativa, antropológica, lingüística). Sus mismas prácticas de documentación en campo, repetidas una y otra vez con una voluntad crítica sostenida (y no solo productiva), desarrollan la capacidad del grupo para notar nuevas oportunidades interpretativas que no serían posibles ni en aislamiento ni mediante aplicaciones pasivas.

¿Cuándo (y cuándo no) aludir a la Hermenéutica como metodología?

Aunque desde cierta interpretación—prevalente en este capítulo—es verdad que la labor hermenéutica está presente en todas nuestras actividades discursivas, donde el lenguaje y sus significantes intermedian en la construcción del conocimiento y de la realidad, también podemos tomar nuestro compromiso reflexivo con la conformación del significado desde distintos niveles. Esto quiere decir que no corresponde, en todo contexto investigativo, hacer una deconstrucción profunda de, por ejemplo, esquemas semióticos de discurso explicativo (Brown, 2003) o “cómo la ciencia integra sus representaciones”; por ejemplo, cómo, en trabajos relativos a la teoría genética, la manera de concebir la cadena de ADN puede llevar a discursos que favorezcan la privatización del genoma, dado que “se trata sólo de un código”.

Este punto de vista consciente y crítico del propio discurso científico es altamente relevante, pero no se aplica con el mismo detenimiento a todos los ámbitos de la investigación y la producción académica. La hermenéutica como metodología explícita (y no sólo como una labor general de vigilancia epistémica) es más apropiada

cuando los objetos de estudio se conforman precisamente a partir de preguntas relativas al sentido y la significación, en el que no se busca como punto de partida la representación métrica o la operacionalización de variables. Algunos temas de excelente perfil para esto son la construcción de la identidad, el análisis cultural, las percepciones sociales, la conformación de perspectivas morales, el punto de vista etnográfico, junto con aproximaciones que parten de la experiencia directa de las personas y demandan estrategias interpretativas claras.

Cuando el contexto le da movimiento a la comprensión y el objeto de estudio se mueve junto con la experiencia, entonces tiene potencial de transformación a partir de la observación—y no está fijo desde el principio de la investigación—. En este caso, la atención hermenéutica al proceso situado de significación resulta esencial. Los marcos experimentales aíslan variables al controlar las condiciones que definen el contexto, pero muchos fenómenos no pueden comprenderse así. Cuando varias interpretaciones legítimas son posibles y el objetivo es lograr un entendimiento integral que las conjunte en lugar de imponer una sola de ellas, la apertura de esta metodología—y su pluralidad—sirve mucho mejor al fenómeno que una metodología determinista que configure arbitrariamente las condiciones iniciales.

Por otra parte, la hermenéutica puede no ser la perspectiva más apropiada para responder adecuadamente a diversas preguntas de investigación. Cuando, por ejemplo, el método establece una ruta explicativa que implica establecer relaciones causales que permitan incrementar el poder predictivo, los diseños experimentales o cuasiexperimentales funcionan mejor: los modelos matemáticos y estadísticos, así como las técnicas de muestreo y de representatividad. Claro está que la consciencia crítica sobre la creación incluso de estos significados operacionalizados o meta-lingüísticos—variables, números y probabilidades—es relevante para hacer una propuesta explicativa completa. Aun cuando el método hermenéutico para el análisis de los datos puede ayudarnos a comprender el sentido de las relaciones causales, cómo condicionan nuestro pensamiento e informan nuestras interpretaciones, no es la herramienta adecuada para establecer las causalidades como representaciones útiles del modelo. En suma, no es necesaria la hermenéutica para pesar 1 kilo de maíz; basta con una balanza; sin embargo, si el tema de estudio es la noción de “peso” en la

cultura y la significación de sus escalas de medición, entonces es indispensable.

Sin duda, la investigación más productiva, de acuerdo con los criterios que hemos establecido aquí, es aquella que combina la profundidad en la observación de los procesos de significación con aproximaciones que le dan estructura y organización al dato, a la descripción y a las abstracciones explicativas. Acompañando a la etnografía, al análisis del discurso, a los métodos de análisis narrativo, biográfico, clínicos y psicométricos; la hermenéutica permite a los investigadores ir más allá de la observación pasiva para cuestionar al proceso de observación en sí, trascender la pura conducta documentada para comprender su dimensión intersubjetiva, considerar la formación del contexto, las situaciones en las que las personas fueron entrevistadas y, en general, cómo le damos significado—y hacemos que sea relevante—el camino que va de la experiencia al dato.

Conclusiones: Método, Actitud y Práctica

Este capítulo ha argumentado que la metodología contemporánea requiere un enfoque crítico respecto de la formación de los significados. La condición para lograr una experiencia consciente de nuestros *procesos de sentido* aplica tanto a la investigación particular como al discurso científico—su historia, su formación conceptual, su sociología—. En la hermenéutica convergen tres ramas genealógicas: la interpretación textual, la legitimación de las ciencias sociales y la perspectiva ontológica sobre nuestro ser-en-el-mundo-del-significado. Estas ramas, a su vez, dan lugar al reconocimiento enactivista, al papel de la corporalidad, a la profunda reconfiguración de la teoría de la percepción—de Gibson a Hoffman (1977; 2016, respectivamente)—y a la reapertura efervescente de las teorías de la consciencia en el siglo XXI (Mudrik et al., 2025).

Cuando observamos en tiempo real, somos parte de la experiencia de campo—sea en un espacio abierto o cerrado, en condiciones espontáneas o relativamente controladas—nos enfrentamos al dilema de *elegir* con qué quedarnos, qué documentar y qué no, hasta dónde llega la capacidad de nuestras herramientas de registro o de nuestro modelo: ¿tenemos varios camarógrafos en nuestro equipo o sólo nuestro teléfono celular? ¿la situación permite una documentación

generosa o el simple hecho de grabar audio nos puede meter en problemas? ¿vamos a hacer un análisis multimodal o sólo vamos a transcribir las palabras? ¿el método elegido nos exige un instrumento validado, factores específicos; el software sólo puede manejar un corpus etiquetado?

Es evidente para el investigador con experiencia que toda decisión tomada para delimitar adecuadamente el proyecto o el análisis conlleva pérdidas de profundidad y sentido. Estos costos epistémicos están justificados y previstos por las metodologías de la investigación; no obstante, estas no garantizan que cualquier tema pueda “cortarse con la misma tijera” ni que la evolución del discurso científico mantenga inmóvil el estándar interpretativo. Actualmente, por ejemplo, instituciones de prestigio como el Max Planck Institute for Psycholinguistics (Instituto Max Planck para la Psicolingüística en Nijmegen, Países Bajos), especializado en lenguaje y comunicación, tienen un estándar general para sus *corpora* de datos que exige el uso de varias cámaras de video. Es decir, la documentación de las situaciones comunicativas analizadas requiere, al menos, tres videos simultáneos desde distintos ángulos. Aunque no siempre es técnicamente posible, sobre todo en condiciones de campo menos controladas, la simultaneidad de estas fuentes de datos importa porque nos previene de lecturas reduccionistas de aquello que la significación implica.

La hermenéutica no es sólo una técnica para etiquetar o codificar una entrevista, ni sólo una reflexión filosófica alejada del compromiso empírico. Es, en cambio, una metodología empíricamente rigurosa nutrida por la sofisticación epistémica y la consciencia ontológica. Como se ha revisado en el apartado 3, el reconocimiento explícito de la precomprensión, la documentación sistemática del proceso interpretativo, la triangulación, el análisis multinivel, la validación dialógica y la imagería situada operacionalizan esta integración. Transforman, como herramientas, la filosofía del lenguaje en una práctica analítica, sin reducir la interpretación a un procedimiento mecánico.

El giro enactivista es el resultado de esta necesidad aplicativa del desarrollo filosófico en la historia del pensamiento europeo. La hermenéutica filosófica de Gadamer, en ocasiones, parece flotar sobre la investigación, ofreciendo claves profundas sobre el entendimiento,

aunque proporciona poca guía metodológica. Por el contrario, aproximaciones procedimentales al análisis cualitativo a veces recaen en interpretaciones mecanicistas, hasta el punto de perder toda sensibilidad al proceso situado de significación, ignorando incluso el punto de vista del investigador. El enactivismo resarce estos vacíos al aterrizar el significado en la presencia corporizada del sujeto, mostrando cómo la interpretación es simultáneamente rigurosa y creativa, sistemática y sensible, siguiendo principios generales al mismo tiempo que responde adecuadamente a cada situación.

El significado, finalmente, no es una entidad estática que esté esperando ser descubierta con el método adecuado. Tampoco emerge arbitrariamente de las ocurrencias del investigador ni puede ser determinado por los principios del método. En cambio, el significado se da como la dinámica del acoplamiento—diálogo, comunicación, intersubjetividad—entre la mirada del investigador y el fenómeno observado, estructurada por la disciplina metodológica y atendida por una sensibilidad experimentada. El rigor, en este sentido, consiste no en la represión de la presencia integral del investigador—las emociones, compromisos sociales, sesgos ideológicos y otros ánimos—sino en la explicitud del papel ineludible que estos elementos desempeñan en la interpretación.

La tensión entre ambos compromisos —el rigor y la apertura sensible, la disciplina y la flexibilidad adaptativa— genera incógnitas productivas en lugar de constituir defectos en la estrategia de observación y recolección de datos. La hermenéutica es, al mismo tiempo, un método, una actitud epistémica y una práctica de aprendizaje constante que revela no solo nuevos caminos para comprender el fenómeno, sino también mejores estrategias para que el reflejo propio (mi proyección personal en el estudio) sea una ventaja y no un lastre. Para esto, se requieren confianza y modestia: confianza en que la interpretación sin cortes ni parches es fuente de conocimiento legítimo y moderación en el compromiso con la comunicación científica, que exige organización y rigor metodológico. Se trata de reconocer, a final de cuentas, que la interpretación es un oficio en el que se manifiestan los años de experiencia, la disposición y la intención del investigador, y que no hay “rutas rápidas”, por más potentes que sean los algoritmos, el equipo de cómputo o el volumen de datos.

Referencias

- Acemoglu, D., Akerman, A., Bakker, M. A., Butkowski, C. P., Dory, Y., Hanna, R., Lam, M. S., Scott, K., Sloane, M., Thoppilan, R., Weidinger, L. & Williams, B. L. (2025). The benefits and dangers of anthropomorphic conversational agents. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 122(21), e2415898122. <https://doi.org/10.1073/pnas.2415898122>
- Agamben, G. (2005). *State of exception* (K. Attell, Trad.). University of Chicago Press.
- Bavelas, J., Gerwing, J., Sutton, C., & Prevost, D. (2008). Gesturing on the telephone: Independent effects of dialogue and visibility. *Journal of Memory and Language*, 58(2), 495–520. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2007.02.004>
- Brown, T. L. (2003). *Making truth: Metaphor in science*. University of Illinois Press.
- Cekaite, A. & Mondada, L. (Eds.). (2020). *Touch in social interaction: Touch, language, and body*. Routledge.
- Cooperrider, K. (2014). Body-directed gestures: Pointing to the self and beyond. *Journal of Pragmatics*, 71, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.07.003>
- Cooperrider, K., Fenlon, J., Keane, J., Brentari, D. & Goldin-Meadow, S. (2021). How pointing is integrated into language: Evidence from speakers and signers. *Frontiers in Communication*, 6, 567774. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.567774>
- Cooperrider, K., Slotta, J. & Núñez, R. (2017). Uphill and downhill in a flat world: The conceptual topography of the Yupno house. *Cognitive Science*, 41(3), 768–799. <https://doi.org/10.1111/cogs.12357>
- Demuth, C. & Watzlawik, M. (2022). Where is identity? Reflections on identity conceptualizations, dimensions, and implications. En M. Bamberg, C. Demuth, & M. Watzlawik (Eds.), *The Cambridge handbook of identity* (pp. 629–639). Cambridge University Press.
- Di Paolo, E. A., Cuffari, E. C. & De Jaegher, H. (2018). *Linguistic bodies: The continuity between life and language*. MIT Press.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1(1), 49–98. <https://doi.org/10.1515/semi.1969.1.1.49>

- Englebretson, R. (2007). Stancetaking in discourse: An introduction. En R. Englebretson (Ed.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 1–25). John Benjamins.
- Escobar L.-Dellamary, L. (2025a). *Dissipative representations: A non-dualist approach to language and identity*. OSF. https://doi.org/10.31235/osf.io/asdhx_v1
- Escobar L.-Dellamary, L. (2025b). *Trace & trajectory semantics: Meaning dynamics in pre-representational space* (No. 2025102495). Preprints. <https://doi.org/10.20944/preprints202510.2495.v1>
- Escobar L.-Dellamary, L., Cortés Aguilar, S. & Velarde Inzunza, J. de J. (2025). Nombrar al otro: Contra-exónimos y resistencia identitaria en comunidades marginadas. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 12.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trad.). Pantheon.
- Fridman, B. (2011). La actual política nacional de inclusión educativa como disgregación alienante del sordo señante. En G. T. Bertussi (Ed.), *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva* (pp. 293–309). UPN/UAM-Cuajimalpa/Porrúa.
- Fusaroli, R., Gangopadhyay, N. & Tylén, K. (2014). The dialogically extended mind: Language as skillful intersubjective engagement. *Cognitive Systems Research*, 29–30, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2013.09.003>
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and method* (2.^a ed. rev.; J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trads.). Crossroad.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. En *The interpretation of cultures: Selected essays* (pp. 3–30). Basic Books.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. En R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology* (pp. 67–82). Lawrence Erlbaum.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday Anchor Books.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. Doubleday.

- Hoffman, D. D. (2016). The interface theory of perception. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 157–161. <https://doi.org/10.1177/0963721416639702>
- Hutto, D. D. & Myin, E. (2013). *Radicalizing enactivism: Basic minds without content*. MIT Press.
- Jameson, K. A. (2009). Tetrachromatic color vision. En *The Oxford companion to consciousness* (pp. 155–158). Oxford University Press.
- Jenkins, R. (2008). *Social identity* (3.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203463352>
- Johnson, K. (2007). The legacy of methodological dualism. *Mind & Language*, 22(4), 366–401. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2007.00313.x>
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. University of Chicago Press.
- Jordan, G. & Mollon, J. (2019). Tetrachromacy: The mysterious case of extra-ordinary color vision. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 30, 130–134. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2019.08.002>
- Kvale, S. (1995). The social construction of validity. *Qualitative Inquiry*, 1(1), 19–40. <https://doi.org/10.1177/107780049500100103>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Levinson, S. C. & Wilkins, D. P. (Eds.). (2006). *Grammars of space: Explorations in cognitive diversity*. Cambridge University Press.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, DOF 13-03-2003, última reforma DOF 18-10-2023 (2003). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, DOF 30-05-2011, última reforma DOF 14-06-2024 (2011). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- López Caballero, P. (2021). Inhabiting identities: On the elusive quality of indigenous identity in Mexico. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 26(1), 124–146. <https://doi.org/10.1111/jlca.12535>

- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (3.^a ed., Vol. 1). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781315805672>
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. University of Chicago Press.
- Mignolo, W. (2018). Foreword. On pluriversality and multipolarity. En B. Reiter (Ed.), *Constructing the pluriverse: The geopolitics of knowledge* (pp. ix–xvii). Duke University Press Books.
- Mitchell, J. & Lapata, M. (2010). Composition in distributional models of semantics. *Cognitive Science*, 34(8), 1388–1429. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2010.01106.x>
- Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85–106. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>
- Mudrik, L., Boly, M., Dehaene, S., Fleming, S. M., Lamme, V., Seth, A. & Melloni, L. (2025). Unpacking the complexities of consciousness: Theories and reflections. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 170, 106053. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2025.106053>
- Peinado Beltrán, C. & Escobar L.-Dellamary, L. (2024). Educación no-excluyente y opresión internalizada en las Comunidades Sordas en México: Una mirada decolonial. En T. del N. J. Carrillo Montoya, B. I. Boroel Cervantes, & A. A. Grijalva Verdugo (Eds.), *Educación y Sociedad: Saberes sociales y contextos de aprendizajes* (pp. 161–180). Tirant Lo Blanc.
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography* (2.^a ed.). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473917057>
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361–382. <https://doi.org/10.2307/413107>
- Schleiermacher, F. (1998). *Hermeneutics and criticism: And other writings* (A. Bowie, Ed. y Trad.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511814945>

- Schutz, A. (1953). Common-sense and scientific interpretation of human action. *Philosophy and Phenomenological Research*, 14(1), 1–38. <https://doi.org/10.2307/2104013>
- Sloetjes, H. & Wittenburg, P. (2008). Annotation by category—ELAN and ISO DCR. En N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odijk, S. Piperidis, & D. Tapias (Eds.), *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*. European Language Resources Association (ELRA). <https://aclanthology.org/L08-1034/>
- Solís, M. E. S. (2005). La explicación en las ciencias sociales: Consideraciones intempestivas contra el dualismo metodológico en la teoría social. *Reflexiones*, 84(2), 51–60.
- Stroud, C. & Kerfoot, C. (2021). Decolonizing higher education: Multilingualism, linguistic citizenship and epistemic justice. En Z. Bock & C. Stroud (Eds.), *Language and decoloniality in higher education: Reclaiming voices from the South* (pp. 19–46). Bloomsbury Publishing.
- Thompson, E. (2007). *Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Harvard University Press.
- Toro, J., Kiverstein, J. & Rietveld, E. (2020). The ecological-enactive model of disability: Why disability does not entail pathological embodiment. *Frontiers in Psychology*, 11, 1162. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01162>
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Yang, J. A. & Yoo, J. B. (2018). A critique of methodological dualism in education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 307–312. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060207>

Capítulo 3

Fenomenología en la investigación cualitativa: Un enfoque para comprender la experiencia humana desde su propia perspectiva

Natalia Andrea Salinas-Arango
Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín - Colombia

Resumen

La fenomenología constituye uno de los giros epistemológicos más radicales del pensamiento contemporáneo y una de las bases de la investigación cualitativa en ciencias sociales. Este texto desarrolla, en primer lugar, los fundamentos filosóficos de la fenomenología desde Husserl hasta sus transformaciones hermenéuticas y existenciales; en segundo lugar, examina sus implicaciones epistemológicas para la teoría del conocimiento social; y finalmente, expone de manera sistemática su aplicación metodológica en investigación empírica en ciencias sociales, a la luz de una experiencia investigativa sobre inclusión y discapacidad a modo de ejemplo. Se argumenta que la fenomenología no es simplemente un método/enfoque cualitativo, sino una ontología del sentido que redefine la relación entre sujeto, mundo y conocimiento. Se concluye que su valor no radica en la generalización estadística, sino en la profundización estructural de la experiencia vivida y en la explicitación rigurosa de las condiciones de constitución del significado social.

Introducción

La investigación cualitativa es un enfoque interpretativo orientado a comprender los significados, experiencias y prácticas

sociales desde la perspectiva de los actores. Su relevancia en las ciencias sociales radica en su capacidad para explorar la dimensión subjetiva e intersubjetiva de la realidad social, atendiendo al contexto histórico, cultural y lingüístico en el que emergen los fenómenos. Más que explicar causalmente, busca comprender (*Verstehen*) los sentidos que configuran la acción social.

Un fundamento epistémico-ontológico decisivo para este enfoque se encuentra en la fenomenología trascendental de Edmund Husserl quien propone el retorno “a las cosas mismas”, planteando que el conocimiento científico debe partir de la descripción rigurosa de la experiencia vivida. A través de la *epoché* (que es la actitud de suspender los juicios y creencias previas para acercarse a un fenómeno sin preconcepciones) y de la reducción fenomenológica (que es la manera de comprenderse a uno mismo y al mundo ante la diversidad de datos de lo real), se suspenden los supuestos naturalistas para captar las estructuras esenciales de la conciencia y su intencionalidad.

Esta perspectiva valida la investigación cualitativa como una vía legítima de acceso al sentido, pues reconoce que la realidad social se constituye en y a través de la experiencia consciente. Sobre esta base, la fenomenología hermenéutica desarrollada por Martin Heidegger y Hans-Georg Gadamer amplía la comprensión hacia la historicidad y el lenguaje, consolidando un marco robusto para la investigación interpretativa. Desde esta perspectiva, comprender no es reproducir objetivamente un hecho, sino interpretar el sentido de la experiencia vivida (*Erlebnis*) en el horizonte histórico-lingüístico del intérprete. La noción de “círculo hermenéutico” subraya que toda comprensión es dialógica y situada.

En el ámbito metodológico, autores como Max van Manen han articulado procedimientos sistemáticos para investigar la experiencia vivida, integrando descripción y reflexión interpretativa. Así, la investigación cualitativa, sustentada en la fenomenología hermenéutica, constituye una vía rigurosa para producir conocimiento significativo sobre la vida social.

La crisis de la objetividad y el retorno a la experiencia

Las ciencias sociales se han construido históricamente bajo la tensión entre explicación y comprensión. El paradigma positivista

promovió la adopción de modelos explicativos basados en causalidad, regularidad y cuantificación. Sin embargo, los fenómenos humanos — identidad, sufrimiento, memoria, poder, exclusión— resisten su reducción a variables mensurables.

La fenomenología emerge como respuesta a esta crisis. Su punto de partida no es el dato empírico aislado, sino la experiencia vivida como condición de posibilidad del conocimiento. Desde esta perspectiva, el problema central no es 'qué es la realidad social' en abstracto, sino 'cómo se constituye como significativa para quienes la viven'. La radicalidad de la fenomenología consiste en cuestionar el supuesto naturalista de que el mundo es simplemente "dado" de manera objetiva. En cambio, sostiene que el mundo es siempre mundo para alguien, estructurado por la intencionalidad de la conciencia.

La fenomenología como posicionamiento epistemológico previo al método

La fenomenología constituye, antes que un método instrumental, un posicionamiento epistemológico radical que redefine la naturaleza misma del objeto de investigación. Husserl (1970) plantea que la fenomenología es una ciencia de las esencias de la conciencia, no de los hechos empíricos en su materialidad bruta: "La fenomenología pura es la ciencia de las esencias de la conciencia y de los objetos en cuanto aparecen en ella, libres de toda presuposición naturalista" (p. 45).

Esta afirmación implica que la investigación no se dirige al fenómeno como objeto exterior independiente, sino al fenómeno tal como se manifiesta en la experiencia vivida. En ciencias sociales, esto significa que el fenómeno social no es simplemente una estructura objetiva, por ejemplo "precarización laboral", sino la manera en que dicha estructura es vivida, interpretada y experimentada por sujetos concretos.

Como señala Schutz (1967), la realidad social es una construcción intersubjetiva basada en tipificaciones compartidas. No investigamos "hechos sociales" en sentido durkheimiano, sino horizontes de sentido. Desde esta perspectiva, la fenomenología redefine tres aspectos clave: el objeto (experiencia vivida); el conocimiento (descripción estructural del sentido); el investigador (sujeto reflexivo situado).

Fundamentación epistemológica del método

Fundamentos filosóficos: de la conciencia trascendental a la existencia situada

En cuanto a la fenomenología trascendental, Husserl propone la fenomenología como ciencia rigurosa de la conciencia. Su proyecto busca superar tanto el psicologismo como el empirismo sin más. La tesis central es la intencionalidad: toda conciencia es conciencia de algo. Este principio tiene consecuencias ontológicas y metodológicas profundas: No existe objeto sin correlato subjetivo, es decir, no existe objeto sin sujeto, el sentido no es inherente a las cosas, sino constituido en la experiencia y, por tanto, el conocimiento requiere examinar los modos de aparición del fenómeno.

La *epoché* consiste en suspender el juicio natural para poder describir la experiencia sin imponer categorías previas. Husserl describe este movimiento como un “poner entre paréntesis” el mundo natural. La reducción fenomenológica (*epoché*) no es negación del mundo, sino suspensión de su interpretación naturalista y en este gesto metodológico se inaugura un campo nuevo, el del análisis de la vivencia en su estructura.

Sin embargo, en investigación social contemporánea, la reducción no puede interpretarse como una neutralidad absoluta. Más bien, se entiende como un ejercicio reflexivo continuo. Giorgi (2009) aclara que la reducción no elimina el mundo, sino que modifica la actitud del investigador hacia él.

Por otra parte, la fenomenología propone un giro ontológico en tanto la idea de existencia e historicidad. Heidegger transforma la fenomenología al desplazarla de la teoría de la conciencia a la ontología del ser. El ser humano no es un sujeto aislado que observa el mundo, sino un ser en el mundo, históricamente situado. Esto implica “la comprensión es siempre contextual”. Es decir, el sentido es inseparable de la historicidad. No existe neutralidad absoluta en la interpretación.

Merleau-Ponty profundiza este desplazamiento al introducir la corporalidad. La experiencia es encarnada, perceptiva, situada. Esto tiene consecuencias metodológicas directas: investigar la experiencia social exige considerar su dimensión corporal, espacial y relacional.

Fenomenología y hermenéutica: convergencia metodológica en la comprensión de la experiencia social

La relación entre fenomenología y hermenéutica no es meramente complementaria, sino estructural. Mientras la fenomenología -fundada por Husserl- se propone describir las estructuras de la experiencia tal como se dan a la conciencia, la hermenéutica, reconfigurada en el siglo XX por Heidegger y desarrollada filosóficamente por Hans-Georg Gadamer, sostiene que toda experiencia está ya atravesada por interpretación. En términos epistemológicos, el problema puede formularse así: ¿Es posible una descripción pura de la experiencia o toda descripción implica ya un horizonte interpretativo? Esta tensión constituye el núcleo metodológico del diálogo entre ambas tradiciones, que conduce al tránsito de la fenomenología trascendental a la hermenéutica ontológica.

Husserl inicialmente plantea una descripción eidética y reducción, en *Ideas relativas a una fenomenología pura* (1970). Aquí la reducción fenomenológica (*epoché*) suspende el juicio natural para describir cómo los fenómenos se constituyen en la conciencia. Metodológicamente, esto implica:

- Suspensión de presupuestos.
- Atención a la intencionalidad.
- Búsqueda de invariantes eidéticas (*eidós*).

Heidegger aporta un giro hermenéutico de la fenomenología, en tanto transforma la aspiración descriptiva. En *Ser y tiempo* (2003), redefine la fenomenología: “La fenomenología es dejar ver desde sí mismo aquello que se muestra, tal como se muestra desde sí mismo” (Heidegger, 2003, p. 58). Pero añade un elemento decisivo, el ser humano (*Dasein*) es ser-en-el-mundo, y por tanto toda experiencia es ya interpretación situada.

Aquí emerge la fenomenología hermenéutica, pues no se trata solo de describir estructuras de conciencia, sino de comprender modos de existencia. Metodológicamente esto implica: reconocer la historicidad del investigador, asumir la precomprensión, trabajar con el círculo hermenéutico.

Gadamer, en *Verdad y método* (1991), radicaliza esta perspectiva: “Comprender es siempre la fusión de estos horizontes que imaginamos

como distintos” (Gadamer, 1991, p. 377). La comprensión no elimina prejuicios; los reconoce como condición de posibilidad del entender. En investigación social, esto transforma radicalmente la metodología: el investigador no elimina su horizonte, dialoga con el horizonte del participante, produce sentido en la intersección de ambos, la fenomenología hermenéutica se convierte entonces en una práctica dialógica.

Paul Ricoeur introduce un puente decisivo entre fenomenología y análisis textual. Sostiene que el discurso se objetiva como texto y adquiere autonomía respecto del autor. En una cita significativa: “El texto se emancipa de la intención de su autor y abre un mundo delante de sí” (Ricoeur, 2002, p. 102). Metodológicamente, esto implica que las narrativas pueden analizarse estructuralmente, la interpretación no es subjetivismo, el análisis pasa por explicación y comprensión. Ricoeur integra así fenomenología, hermenéutica y análisis estructural.

Finalmente, autores Van Manen (1990) han desarrollado aplicaciones metodológicas concretas cuando afirma que: “La investigación fenomenológica es siempre interpretativa porque la experiencia vivida solo se hace accesible a través del lenguaje reflexivo” (p. 180).

Epistemología fenomenológica en Ciencias Sociales

Para la investigación en ciencias sociales, la fenomenología aporta una epistemología centrada en la experienciación de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos sociales de la experiencia, por tanto, favorece la idea de que el investigador/a pueda ‘ponerse en los zapatos del otro’, lo cual quiere decir que se tiene una especial comprensión de los fenómenos de la realidad vivida desde la perspectiva de los sujetos mismos, el investigador es empático porque reconoce la vivencia del sujeto. En este sentido, la fenomenología aporta los siguientes elementos a tener en cuenta:

- Superación del dualismo sujeto-objeto: La fenomenología disuelve la separación clásica entre sujeto cognoscente y objeto conocido. El investigador no es un observador externo, sino participante en un horizonte intersubjetivo. En ciencias sociales, esto significa que la realidad social es constitutivamente

- intersubjetiva, los significados son compartidos y tipificados, y el orden social es producto de procesos de interpretación.
- El mundo de la vida como fundamento: El concepto de mundo de la vida (*Lebenswelt*) designa el horizonte preteórico donde se constituyen los significados cotidianos. Este mundo no es irracional ni caótico; posee estructuras de sentido sedimentadas. En investigación social, el mundo de la vida se convierte en objeto privilegiado de análisis. Estudiar una experiencia social implica reconstruir el horizonte de sentido que la hace posible.

De este modo, la convergencia fenomenología-hermenéutica permite: superar el positivismo metodológico, comprender subjetividades situadas, analizar experiencias de vulnerabilidad, educación, salud, identidad; integrar narrativa y análisis estructural. Esta perspectiva dialoga con epistemologías críticas al reconocer que toda comprensión está situada histórica y políticamente.

Fenomenología como enfoque metodológico en investigación social

La fenomenología no es una técnica, sino un marco epistemológico que orienta todo el proceso investigativo. Es como ponerse unos lentes para ver la realidad, y lo que enfoca es el mundo de la vida visto desde los sujetos, por tanto, el acercamiento al fenómeno como objeto de estudio se hace desde la visión subjetiva de las personas: cómo lo percibe, cómo lo vive, como lo experiencia, cómo lo conceptualiza.

En este orden de ideas, las preguntas fenomenológicas no buscan frecuencia ni causalidad, sino significado estructural. Ejemplos: ¿Cómo se vive la experiencia del desplazamiento forzado? ¿Qué significa ser docente en contextos de precarización institucional? ¿Cómo se experimenta la exclusión en entornos urbanos? El problema se formula desde la vivencia, no desde la variable. Por eso la fenomenología como enfoque metodológico se presenta con un centramiento conceptual, así mismo, se articula como fenomenología hermenéutica cuando sitúa la experiencia del fenómeno, siendo de este modo, conceptual y contextual.

El enfoque metodológico de la fenomenología exige al investigador/a realizar una reducción reflexiva mediante la identificación de los supuestos teóricos previos, el reconocimiento de los prejuicios personales y la suspensión de explicaciones causales prematuras. Esto no elimina la interpretación, pero la hace explícita y crítica. El análisis fenomenológico exige estructura y rigor, e implica varios momentos:

- Lectura holística: Se busca comprender el relato como totalidad significativa.
- Unidades de significado: Se identifican fragmentos que revelan dimensiones esenciales de la experiencia.
- Transformación eidética: Mediante variación imaginativa se distinguen aspectos contingentes de estructuras invariantes.
- Descripción estructural: Se redacta una síntesis que articule ¿qué se vive? (contenido), ¿cómo se vive? (estructura), ¿en qué horizonte se vive (contexto).

El análisis fenomenológico, incorpora varios aspectos a tener en cuenta: 1) las unidades de significado, que implican que el análisis comienza con la identificación de fragmentos textuales que revelan dimensiones relevantes de la experiencia; 2) La transformación fenomenológica, en este sentido, Giorgi (2009) propone transformar las expresiones cotidianas en formulaciones psicológicas o estructurales sin perder su sentido original; 3) Variación imaginativa; y 4) La variación eidética permite distinguir lo contingente de lo esencial, se pregunta: ¿Podría el fenómeno existir sin esta característica? ¿Es esta dimensión estructural o accidental?, este proceso conduce a la formulación de una estructura esencial de la experiencia.

Uno de los debates centrales es cómo garantizar rigor metodológico de la fenomenología sin recurrir a criterios positivistas. Este rigor se fundamenta en características como coherencia interna, densidad descriptiva, transparencia reflexiva, fidelidad a la experiencia. Lincoln y Guba (1985) proponen criterios alternativos como credibilidad y confirmabilidad. En fenomenología, estos se articulan mediante la triangulación interpretativa, la validación con participantes y la auditoría reflexiva.

En suma, para la investigación fenomenológica el rigor no radica en la replicabilidad estadística, sino en coherencia interna, fidelidad a

la experiencia subjetiva, transparencia reflexiva y la densidad descriptiva con la que se configure la narración subjetiva de los participantes, darles voz a los sujetos en la narración es fundamental para el análisis interpretativo.

La fenomenología contemporánea integra la dimensión hermenéutica, en tanto que la descripción siempre implica interpretación, articula el lenguaje como mediador del sentido e invita a una comprensión dialógica, que en últimas resulta ser intersubjetiva. Autores como Ricoeur y Van Manen desarrollan metodologías fenomenológico-hermenéuticas que combinan: narrativa, reflexión existencial y escritura interpretativa rigurosa.

En términos prácticos y aplicación metodológica, la reducción o *epoché* fenomenológica implica: explicitar marcos teóricos previos, reconocer supuestos ideológicos, evitar imponer categorías analíticas predefinidas en la entrevista. diferenciar descripción de interpretación prematura. Todo esto requiere un ejercicio constante de reflexividad, que como advierte Gadamer (1991), no se puede escapar completamente de los propios prejuicios, pero sí se pueden hacerlos conscientes. La reducción, entonces, no es eliminación del horizonte, sino conciencia crítica del mismo.

Si se ejemplificara la aplicación metodológica en la investigación social, la fenomenología ofrecería un diseño metodológico que busca indagar a fondo en las vivencias de las personas, que pueden ser una o varias, pero que muestran cómo es su mundo de la vida, su percepción y concepción de la misma. Es así como, las preguntas fenomenológicas buscan la estructura del significado vivido, por esto no preguntan “¿cuántos?”, sino “¿cómo?” y “¿qué significa?”. Van Manen (1990) sostiene que la pregunta fenomenológica debe orientarse hacia la experiencia pre-reflexiva, es decir, hacia aquello que se vive antes de su conceptualización académica.

Si se estudiara el caso de la experiencia docente en educación superior precarizada, se partiría del problema de ¿cómo se vive la precarización laboral en docentes universitarios? Un diseño fenomenológico implicaría entrevistas en profundidad a docentes con contrato temporal, la observación participante y su registro en diarios reflexivos y el análisis temático-eidético.

En este ejemplo se podría enfatizar en los hallazgos estructurales posibles: las experiencias de inestabilidad ontológica, la tensión entre

vocación y vulnerabilidad, la fragmentación identitaria de los docentes y el sentimiento de invisibilización institucional. Es así que, la fenomenología no explica causalmente la precarización, sino que revela su estructura vivida; esto permite comprender dimensiones afectivas, éticas y existenciales que otros métodos podrían invisibilizar. En últimas, la fenomenología revela no solo condiciones laborales objetivas, sino la experiencia existencial de precariedad.

En el caso de la selección de participantes para la investigación, se utiliza muestreo intencional basado en experiencias significativas o riqueza experiencial. No se busca representatividad estadística, además, el criterio de saturación no se define en términos numéricos, sino en función de la profundidad. Así mismo, los criterios que se tienen en cuenta son que los sujetos participantes hayan vivido intensamente el fenómeno, la capacidad narrativa reflexiva y la diversidad experiencial relevante.

Para ello, es fundamental las técnicas basadas en la narración subjetiva de los participantes, por medio de entrevistas fenomenológicas en profundidad, las narrativas autobiográficas, los diarios reflexivos en atención al lenguaje descriptivo del participante, las conversaciones dialógicas, o todo instrumento que incluya preguntas abiertas y que evite categorías cerradas.

La entrevista fenomenológica es el acceso al mundo de la vida de los sujetos participantes, por tanto, no es un interrogatorio estructurado, sino un espacio de descripción profunda. El investigador adopta una actitud de escucha radical. Kvale (1996) señala que la entrevista cualitativa busca “describir el mundo vivido desde el punto de vista del entrevistado” (p. 5). En fenomenología, esta descripción se orienta hacia: detalles sensoriales, contextos situacionales, dimensiones afectivas, temporalidad de la experiencia. La pregunta central es: ¿cómo se da esta experiencia en el mundo de la vida del participante?

Si se piensa en los aportes de la fenomenología a las ciencias sociales contemporáneas, se identifica que esta logra la profundización ética del acto investigativo y, por tanto, la revalorización del otro como sujeto activo de la experiencia frente al mundo de la vida, el reconocimiento de la subjetividad como fuente legítima de conocimiento, la visibilización de experiencias marginalizadas y la articulación entre ser, conocer y cómo hacer, es decir, entre ontología, epistemología y metodología. De esta manera, la fenomenología no

sustituye a otros enfoques, pero aporta una profundidad estructural insustituible en la investigación social para el conocimiento del ser en su contexto. La fenomenología no pretende reemplazar enfoques críticos, pero puede profundizar la comprensión subjetiva de las estructuras de poder.

A modo de ejemplo: Cómo diseñar con un enfoque fenomenológico a partir de una investigación vivida

Para retomar un ejemplo práctico, hace algún tiempo realicé una investigación con este enfoque en torno a la inclusión de personas con discapacidad visual y la construcción de ciudadanía activa. Lo interesante en este ejercicio es que se sumaron como investigadores estudiantes de mi semillero de investigación que tenían algún grado de discapacidad visual, ellos harían parte del equipo investigador, pero más allá, harían un análisis fenomenológico desde su propia experiencia, por tanto la fenomenología como episteme, ontología y enfoque metodológico surtió un efecto reflexivo profundo en la investigación desde las subjetividades e intersubjetividades del equipo investigador y de otros participantes que se sumaron a la experiencia investigativa como sujetos de análisis.

A partir de esta experiencia, a continuación, tejeré algunas consideraciones prácticas para el desarrollo de este enfoque en el diseño de una investigación social cualitativa. Teniendo en cuenta que parte del equipo investigador y también los participantes fueron profesionales en situación de discapacidad visual, lo cual permitió de entrada centrar el estudio en su experiencia de desarrollo personal, profesional y ciudadana, que implicó ‘ver’ el mundo desde su propia perspectiva.

El planteamiento del problema y justificación epistemológica en una investigación de este tipo, indica que, en las ciencias sociales contemporáneas, el estudio de la discapacidad ha transitado desde modelos biomédicos hacia enfoques sociales y críticos. Sin embargo, muchas investigaciones continúan describiendo condiciones estructurales sin profundizar en la experiencia vivida de los sujetos.

La fenomenología, desde Husserl, propone “volver a las cosas mismas”, es decir, a la experiencia tal como se da. Posteriormente, Heidegger sostiene que toda experiencia es situada y constituye un modo de ser-en-el-mundo. Esta perspectiva resulta particularmente

pertinente cuando se investiga la experiencia de profesionales con discapacidad visual, pues no se trata solo de describir barreras estructurales. Se trata de comprender cómo se constituye el sentido de ser profesional, ciudadano y sujeto autónomo en condiciones de diversidad sensorial.

Desde el enfoque hermenéutico desarrollado por Gadamer, comprender implica una fusión de horizontes entre investigador y participante. En este estudio, la reflexividad es crucial, especialmente si el investigador también vive con discapacidad visual. Además, tener una fundamentación teórica es posible desde la fenomenología de la corporalidad y discapacidad. En este sentido, la experiencia de la discapacidad visual puede analizarse desde la fenomenología del cuerpo desarrollada por Maurice Merleau-Ponty. En *Fenomenología de la percepción* (1945), sostiene: “El cuerpo es nuestro medio general para tener un mundo” (Merleau-Ponty, 1993, p. 169).

La discapacidad visual no es simplemente ausencia de visión; es una reconfiguración perceptiva del mundo. La espacialidad, la temporalidad y la interacción social adquieren modalidades específicas. Desde el modelo social de la discapacidad (Oliver, 1990), la limitación no reside en el cuerpo sino en las barreras sociales. Un diseño fenomenológico permite integrar ambas dimensiones: Experiencia corporal encarnada y experiencia social mediada por estructuras.

Las preguntas de investigación giraron en torno a: ¿Cómo experimentan profesionales con discapacidad visual su proceso de desarrollo personal, profesional y ciudadano en contextos laborales y sociales contemporáneos? Subpreguntas: ¿Cómo describen su trayectoria formativa? ¿Qué significados atribuyen a la autonomía profesional? ¿Cómo experimentan la ciudadanía y la participación social? ¿Qué tensiones emergen entre reconocimiento y estigmatización?

En el diseño metodológico la fenomenología (desde el sujeto) dialoga con la hermenéutica (comprensión intersubjetiva en contexto), es claro que tiene una dimensión interpretativo-comprensiva. En este sentido, se retoma la orientación metodológica de Van Manen (1990), quien afirma que: “La investigación fenomenológica es la descripción reflexiva de la experiencia vivida tal como es vivida” (p. 36).

En cuanto a la selección de participantes se realiza mediante un muestreo intencional. En el ejemplo, se eligieron profesionales con

discapacidad visual (congénita o adquirida) y que tuvieran diversidad disciplinar (docencia, trabajo social, derecho, psicología, ingeniería, gestión pública). Los criterios incluían una trayectoria profesional consolidada, la participación ciudadana activa, la disposición a narrar experiencia en profundidad.

Para la generación de información, bajo este enfoque es propicio tener en cuenta las técnicas de producción de información tales como: la entrevistas en profundidad (60–90 minutos), las narrativas autobiográficas, los diarios reflexivos (si es posible en formato accesible digital), las conversaciones dialógicas reiteradas. La aplicación de las mismas, teniendo en cuenta las consideraciones éticas basadas en el respeto y reconocimiento profundo de su humanidad, de su vivencia y perspectiva del mundo de la vida. En este sentido, el análisis fenomenológico paso a paso implica:

- 1) *Lectura holística* en la que se busca captar el tono general de la experiencia.
- 2) *Identificación de unidades de significado*, es decir, frases clave que expresen vivencias esenciales. Ejemplo hipotético de unidad significativa: “No es que no pueda ver; es que el mundo laboral no siempre sabe cómo mirarme.”
- 3) *Reducción temática*, de manera que puedan realizarse agrupación en ejes. En el ejemplo, se tuvo en cuenta, que resultan también hallazgos no previstos:
 - Autonomía.
 - Reconocimiento.
 - Estrategias de adaptación.
 - Experiencia del prejuicio.
 - Orgullo profesional.
- 4) *Interpretación fenomenología – hermenéutica*. Aquí opera el círculo hermenéutico:
 - Parte - totalidad.
 - Narrativa individual - estructura social.
 - Experiencia singular - condición histórica.

En este sentido, la investigación que ha servido como ejemplo del uso de la fenomenología, arrojó como elementos de hallazgos categorías como:

- Desarrollo personal: que se pueden leer desde la reconstrucción de identidad más allá del diagnóstico, la experiencia de resiliencia como proceso, no como rasgo heroico; la corporalidad reconfigurada (uso ampliado de tacto y audición).
- Desarrollo profesional: en la experiencia ambivalente entre competencia y subestimación, necesidad constante de demostrar capacidad, la transformación de la discapacidad en saber experto (consultoría, docencia inclusiva).
- Desarrollo ciudadano: reflejada en la participación activa en movimientos por derechos por la inclusión de personas con discapacidades o en defensa de los derechos humanos, conciencia política ampliada, reapropiación del espacio público.
- Reflexividad del investigador: en el caso de nuestro equipo, la mayoría de investigadores también viven con discapacidad visual, la fenomenología hermenéutica no exige neutralidad imposible, sino reflexividad explícita. Gadamer sostiene “Los prejuicios no son necesariamente errores; constituyen la condición de nuestra comprensión” (1991, p. 277).
- El investigador debe: declarar su posición, registrar sus resonancias emocionales, diferenciar experiencia propia y experiencia narrada. Para ello, los semilleristas investigadores realizaron un diario de campo y tuvieron reflexiones profundas a cerca de su propia experiencia en torno a la discapacidad, pero también comprendieron de manera empática y cercana ‘ponerse en los zapatos del otro’, es decir, comprender de mejor manera las experiencias de los profesionales consultados en la investigación, construyendo con ello también visualizaciones de un futuro posible para ellos como profesionales en ejercicio, lo cual en sí mismo, fue muy edificante.

Con un enfoque fenomenológico, cuando de rigor metodológico se trata, los criterios a tener en cuenta son:

- Profundidad descriptiva.
- Coherencia interpretativa.
- Transparencia analítica.
- Validación dialógica (devolución a participantes).
- No se busca generalización estadística, sino transferibilidad experiencial.

Aportes del enfoque fenomenológico en el ejemplo de la investigación sobre inclusión de discapacidad visual y construcción de ciudadanía activa:

- Visibiliza la agencia de profesionales con discapacidad.
- Supera miradas asistencialistas.
- Integra cuerpo, subjetividad y estructura social.
- Produce conocimiento situado.
- Contribuye a políticas públicas inclusivas basadas en experiencia real.

En este sentido, la aplicabilidad del enfoque fenomenológico en investigaciones sobre profesionales con discapacidad visual demuestra que la experiencia vivida es fuente legítima de conocimiento, la interpretación no invalida la rigurosidad científica sino que ofrece una enorme capacidad humana de reflexionar sobre situaciones y personas singulares que enriquecen la mirada sobre el mundo de la vida y en este sentido, la discapacidad puede analizarse como experiencia ontológica, social y política. De este modo, este diseño no solo describe trayectorias, comprende modos de ser-en-el-mundo profesional y ciudadano en contextos de diversidad funcional.

Consideraciones finales

La fenomenología, en su uso metodológico, constituye una propuesta rigurosa y profundamente ética para la investigación en ciencias sociales. Su aporte no radica en la generalización estadística, sino en la elucidación estructural del significado vivido. Al centrar la investigación en la experiencia, la fenomenología devuelve a las ciencias sociales su tarea fundamental: comprender el mundo humano en su densidad ontológica.

La fenomenología constituye una de las propuestas más sólidas para la investigación en ciencias sociales cuando el objetivo es comprender la experiencia humana en su densidad ontológica y simbólica. Más que un método, es una actitud radical frente al conocimiento: exige suspender la naturalización del mundo para interrogar su constitución significativa.

En tiempos donde la cuantificación domina la producción académica, la fenomenología recuerda que comprender el sentido

vivido sigue siendo una tarea central de las ciencias sociales. Su aporte no radica en la predicción, sino en develar el significado, y en esa tarea, su potencia sigue siendo profundamente vigente.

Una crítica frecuente sostiene que la fenomenología hermenéutica puede derivar en relativismo interpretativo. Sin embargo, Ricoeur responde que la interpretación está regulada por el texto mismo y por procedimientos argumentativos. Asimismo, Gadamer sostiene que la tradición no limita, sino que posibilita la comprensión. Por tanto, la relación metodológica entre fenomenología y hermenéutica no es una concesión subjetivista, sino una ampliación ontológica de la investigación cualitativa.

La fenomenología y la hermenéutica no constituyen métodos independientes, sino momentos de un mismo proceso investigativo: Descripción atenta de la experiencia (Husserl). Reconocimiento de la historicidad del comprender (Heidegger). Diálogo entre horizontes (Gadamer). Interpretación textual y narrativa (Ricoeur). Aplicación metodológica reflexiva (Van Manen). En la investigación en ciencias sociales, esta convergencia permite acceder al sentido profundo de la experiencia humana sin reducirla a variables cuantificables ni a meros discursos ideológicos.

Referencias

- Gadamer, H.-G. (1991). *Verdad y método*. Sígueme. (Trabajo original publicado en 1960).
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology*. Duquesne University Press.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Trotta. (Trabajo original publicado en 1927).
- Husserl, E. (1970). *Ideas relativas a una fenomenología pura*. Routledge.
- Kvale, S. (1996). *InterViews*. Sage.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan.

- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. FCE. (Trabajo original publicado en 1986).
- Schutz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Northwestern University Press.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. SUNY Press.

Capítulo 4

Método biográfico y cartografías feministas: Aproximación a historias de vida desde la lesbiandad

Ana Isabel Sánchez Osuna
César Jesús Burgos Dávila
Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

Nos proponemos ilustrar el cruce entre el método biográfico, la epistemología feminista, la elaboración de cartografías y la construcción de relatos de vida para la comprensión de la violencia y de la lesbiandad. A manera de ilustración, partimos del ejercicio de “dibujar un mapa” de la lesbiandad *culichi*, para comprender colectivamente, desde las narrativas biográficas el entramado de elementos que la conforman. La propuesta descansa en tres ejercicios cartográficos para explorar: 1) las dimensiones socioespaciales del espacio público; 2) el espacio privado; 3) el cuerpo como primer territorio. Esto permite comprender los recorridos hacia la lesbiandad; la contextualización de los diálogos y los discursos producidos; las normas de género y la sexualidad; la exploración de alternativas para habitar(se) en contextos de violencia.

Introducción

Para quienes estudiamos la violencia en Sinaloa, ha sido necesario en las reflexiones sobre este contexto, señalar la urgencia de analizar las relaciones de género como un elemento central para los procesos de construcción de paz. Se asume que los mandatos de género están innegablemente relacionados con el narcotráfico como dispositivo de género (Núñez y Espinoza, 2017). Desde el Laboratorio de Estudios Psicosociales de la Violencia, hemos realizado una serie de

trabajos de investigación sobre género y violencia a través de los cuales coincidimos en señalar que, en Sinaloa, los mandatos de género son arcaicamente binarios, violentamente opuestos y férreos vigilantes de la heterosexualidad (Aldana-Castro et al., 2018; Castro y Burgos-Dávila 2025; Sánchez-Osuna, 2016 y 2022). Se ha valorado, particularmente en las mujeres, el disciplinamiento en el mandato de la belleza, relegándolas al espacio doméstico y las tareas de cuidado, construyendo estereotípicamente a las mujeres como objetos de consumo para una masculinidad que es al mismo tiempo sujeto y objeto de la violencia. En los estudios sobre música popular, amor romántico (Urrecha-Ávila, Sánchez-Osuna y Burgos-Dávila, 2021), corridos y masculinidad (Atondo, Sánchez-Osuna y Burgos-Dávila, 2024) hemos documentado que se enaltece la masculinidad valorando en ella el arrojo, la valentía, el desenfado, la honorabilidad, la lealtad masculina, y la capacidad de ejercer violencia. A partir de lo anterior, coincidimos en señalar que, en Sinaloa, se vive una hegemonía de género particularmente hostil para las mujeres, que las vulnera y las expone siempre a la latencia de la violencia feminicida (Castro y Burgos-Dávila 2025).

En Culiacán, Sinaloa, las lesbianas estamos situadas en un escenario marcado por normas violentas de género que intentan instaurar un modelo hegemónico de lo que significa ser “mujer”, al tiempo que privilegian jerárquicamente la masculinidad. En este sentido, Clarke (2009) sostiene que, en una sociedad estructurada por el machismo, el capitalismo, la misoginia, el racismo, la homofobia y el imperialismo, la existencia lesbiana constituye en sí misma un acto de resistencia (Clarke, 2009). Esta realidad incide directamente en las posibilidades de habitar el espacio, ya sea público o privado, dado que, como señala Sally Munt (1988), los espacios no solo están generizados y sexualizados, sino también moralizados, funcionando como fronteras que excluyen lo considerado abyecto (Munt, 1988). Como consecuencia, las lesbianas son relegadas a los márgenes, ya que la disidencia frente a este orden conlleva coerciones y sanciones sociales destinadas a perpetuarlo. Judith Butler (2007) advierte que un entorno regido por normas opresivas de género, heterosexistas y lesbofóbicas, opera también como un sistema de vigilancia del género, reforzando así la heterosexualidad obligatoria.

Por lo que, realizar una investigación que se ocupa de recuperar las emociones/cuerpo de las lesbianas que habitan estas espacialidades, nos resulta no sólo pertinente y políticamente necesario, sino que responde a nuestra intención de encontrar, desde la investigación cualitativa, situada y comprometida políticamente con el contexto, caminos que nos permitan pensar desde nuestras experiencias corporeizadas, desde la cotidianeidad, desde nuestro lugar, alternativas para hacer del espacio de lo social, un espacio habitable para las diversidades y subjetividades que aquí se sitúan.

Como mencionamos antes, este capítulo parte de la cartografía feminista como metodología para el estudio de la otredad en contextos de violencia. La propuesta está situada en la epistemología feminista, que entiende la ciencia como un campo de disputas políticas por la producción de conocimiento y verdad. Desde este posicionamiento, reconocemos que las mujeres han sido sistemática e históricamente expulsadas tanto como objeto como sujeto de investigación (Haraway 1995). Además, asumimos que la superación del dilema de la objetividad pasa por entender que el conocimiento científico surge en un contexto social de disputas críticas y que se construye en una comunidad en diálogo (Longino y Lennon, 1997). Por lo tanto, se debe “tratar la subjetividad como variablemente (socialmente) condicionada y la cognición como afectivamente modulada” [traducción propia] (Longino y Lennon, p. 109, 1997), considerando así que la verdad es relativa a la contextualidad en que esté situada y que la construcción de conocimiento tendrá siempre un fin político que debe ser anunciado, que busca la comprensión y la escucha de las (os/es) otras (os/es) (Maffia, 2007) y aboga por el entendimiento de que “eliminar lo femenino del ámbito de conocimiento científico[...] Es una pérdida para la ciencia y para el avance del conocimiento humano, porque se estrechan los horizontes de búsqueda de la ciencia misma” (Maffia, p. 94, 2007).

Para ilustrar el cruce entre epistemología feminista, cartografía y relatos de vida y violencia y estudios de la lesbiandad, retomamos un ejercicio que tuvo como objetivo “dibujar un mapa” de la lesbiandad culichi, para comprender colectivamente, desde las narrativas biográficas el entramado de elementos que la conforman. La propuesta parte de tres ejercicios cartográficos para explorar: 1) las dimensiones socioespaciales del espacio público; 2) el espacio privado; 3) el cuerpo

como primer territorio. La propuesta permite comprender los recorridos hacia la lesbiandad; la contextualización de los diálogos y los discursos producidos; las normas de género y la sexualidad; la exploración de alternativas para habitar(se) en contextos de violencia.

Cartografías Feministas

Las cartografías feministas representan una serie de herramientas metodológicas, creadas o resignificadas desde el trabajo colectivo, del acompañamiento de luchas sociales, principalmente en las colectividades de mujeres defensoras de sus territorios y del acompañamiento a las mujeres víctimas de violencias (Bonavittia, 2024; Lan, 2020; Silveria, 2019). Esta aproximación metodológica responde a las necesidades específicas de enunciar y reflexionar sobre las violencias sistemáticas que enfrentan las mujeres en sus territorios. Al mismo tiempo, permite una comprensión de los problemas que les aquejan desde las experiencias vividas de las mujeres. Además, la elaboración de cartografías feministas permite compartir las estrategias, vías o formas alternativas de ocupar los espacios como formas de resistencia y organización para transformar nuestras realidades. La elaboración de cartografías implica un posicionamiento político, como sostiene Silveira (2019):

Lo que denominamos cartografías feministas engloban un amplio conjunto de estrategias metodológicas llevadas a cabo en los últimos años – especialmente por colectivos y mapeadoras autónomas de México, Ecuador, Argentina y Uruguay – que pueden ser sistematizadas en dos ejes principales profundamente articulados: la cartografía de los feminicidios y la cartografía del cuerpo-territorio. Al reubicar a los cuerpos de las mujeres sobre el mapa [...] ponen sobre el mapa temas tradicionalmente marginalizados por el Estado y por la propia Geografía, visibilizando y denunciando la violencia contra las mujeres en sus múltiples aspectos y escalas de incidencia – desde el cuerpo afectado por los grandes proyectos extractivistas hasta los cuerpos asesinados por razones de género. (pp. 907-908)

En un mismo sentido, para la Colectiva Geobrujas, las cartografías son vistas como una herramienta política impregnada de

ideología, se propone una reapropiación de su uso dentro de contextos y discursos dominantes. Su objetivo es lograr una representación más equitativa de los contextos, a partir de una perspectiva comunitaria y de las vivencias de las colectividades subalternas. De este modo, buscan crear cartografías propias que desafíen el orden establecido, abordando diversas escalas espaciales y destacando las experiencias que emergen desde el primer territorio por excelencia: el cuerpo (Geobrujas, 2018).

La cartografía, como enfoque metodológico, debe integrar diversos saberes y promover el diálogo colectivo, con el fin de convertirse en una herramienta accesible para quienes deseen representar su realidad, este instrumento facilita el acercamiento de la comunidad a la noción del espacio, abarcando desde la escala corporal hasta la global, recuperando conocimientos sobre el entorno y las dinámicas socio-espaciales, priorizando las problemáticas más relevantes para la comunidad y creando un espacio de escucha y diálogo colectivo. Para ellas, las cartografías corporales desempeñarán un papel crucial dentro de las cartografías feministas puesto que, desde otras disciplinas no suele pensarse al cuerpo como un espacio que puede ser mapeado a través de las experiencias, y que puede ser visto como espacio de resistencia (Geobrujas, 2018), al coincidir con lo expuesto por Bonavittia:

Las metodologías feministas en general cuestionan el androcentrismo dominante y ponen en el centro el cuerpo de las mujeres y de las disidencias sexo-genéricas. En el caso de las cartografías, no solamente se trata del registro corporal, sino también del afectivo-emocional de las vivencias de quienes no ocupamos lugares hegemónicos. (2024, p.6)

Historias de vida

Con base en los principios de la investigación feminista (Harding, 1998) las historias de vida como herramienta metodológica, han propiciado una interacción con las lesbianas participantes, no solo como sujetos de estudio, sino como personas con quienes me identifico, cuyas narrativas reflejan vivencias que resuenan con mi propia implicación personal, ética y política en los intereses académicos que guían esta investigación. La relevancia metodológica de emplear historias de vida centradas en la lesbiandad como herramienta, se fundamenta en la

capacidad de este enfoque para recuperar las experiencias, los testimonios, la dimensión simbólica y la memoria social de personas históricamente marginadas por la historiografía tradicional (Aceves, 2006; Sautu, 2022).

El enfoque biográfico ha sido ampliamente implementado para comprender, captar y reconstruir el sentido de lo social, desde las voces de las personas (Sautu, 2022). Se parte del trayecto, de un pasaje y de los recorridos de las personas (Bourdieu, 2011) para rastrear y reconstruir un relato de vida (Bertaux, 1980; Kornbilt, 2007). Estos relatos suelen ser narraciones acotadas, microhistorias, centradas en experiencias particulares (Cornejo, 2006), con la potencialidad de: recuperar los sentidos vinculados a las experiencias vividas; vislumbrar un mundo de significaciones que surgen en un contexto social; trascender la comprensión de lo individual para construir un saber más denso sobre la sociedad (Bertaux, 1980; Guelman, 2024).

Como plantean Mallimacci y Giménez (2006), las historias de vida permiten reconstruir identidades de personas históricamente silenciadas. Asimismo, a través de los relatos se revelan las marcas narrativas y las construcciones discursivas a través de las cuales se experimenta la identidad social (Guelman, 2024). En este sentido, las historias de vida representan un posicionamiento ético y político, en tanto que:

Las ciencias sociales recurren a la historia de vida no solo interesadas por la información que esta pueda proporcionar acerca de un sujeto individual, sino que buscan expresar, a través del relato de una vida, problemáticas y temas de la sociedad, o de un sector de esta. Hablar de la vida de una persona significa mostrar las sociabilidades en la que esta persona está inserta, y que contribuye a generar con sus acciones; es hablar de las familias, de los grupos sociales, de las instituciones a las que está ligada, y que forman parte, más o menos intensamente, de la experiencia de vida del sujeto. (Mallimacci y Giménez, 2006, p. 177)

En este capítulo proponemos la construcción colectiva de historias de vida enfocadas en la experiencia de “ser lesbiana en Culiacán” (Sánchez, 2016; 2022). Se sigue la propuesta de Mallimacci y Giménez (2006), la construcción del relato implicó la interrelación

entre pasado, presente y futuro. Así como el análisis de las interacciones interpersonales y los contextos particulares en los que se ha socializado.

Esta perspectiva posibilita comprender las identidades de las lesbianas como actos de resistencia enmarcados en un contexto particular. Ferrarotti (2006) destaca el valor del relato como construcción histórica, donde la persona, independientemente de su grupo o clase social, se apropia de su experiencia y la valora en una relación de igualdad con quien investiga. Para superar la dicotomía entre estructura e individuo, Ferrarotti (2006) enfatiza la necesidad de conectar la biografía individual con las características estructurales y globales de lo dado. Se trata pues, de comprender “lo vivido y la situación histórica” (Mallimacci y Giménez, 2006, p. 179).

La Entrevista Como Técnica Para La Elaboración De Cartografías Colectivas

Las historias de vida fueron recopiladas mediante entrevistas etnográficas (Guber, 2001). Esta técnica permite acceder a los pensamientos, creencias, significaciones y saberes de las participantes sobre un tema específico, a través de un diálogo abierto y no estructurado (Hammersley y Atkinson, 1994). Las entrevistas cualitativas facilitan explorar el tema desde las concepciones que las personas construyen, lo que permite acceder a significados que podrían haberse omitido en un diseño de entrevista más rígido (Guber, 2001). Desde un posicionamiento biográfico, la entrevista busca una descripción detallada, que permita la construcción de una narración sobre la experiencia vivida (Bertaux, 1980).

En esta investigación, el objetivo de las entrevistas fue recuperar elementos biográficos en torno a la lesbiandad. Según Lindón (2012), las biografías permiten visibilizar las articulaciones espaciotemporales de las experiencias, lo cotidiano de las prácticas y sus significados. Además, es en las biografías donde se construye memoria desde lo cotidiano, lo subjetivo, lo corporal y las emociones. La narración de experiencias vividas, evocarán siempre su carácter espacial (Lindón, 2012).

En el caso que nos ocupa, nos propusimos trazar un mapa, articulando las cartografías feministas y las historias de vida sobre la lesbiandad en Culiacán, Sinaloa. Una cartografía narrada desde la

experiencia vivida, presentada en tres esferas espaciales que responden al espacio de lo público, el espacio de lo privado y el cuerpo como primer territorio. Como resultado, esto permite construir un mapa colectivo que comunica diversas dimensiones espaciales a través de un entramado de rutas, que comienzan y terminan en el cuerpo. Este mapa no conduce a ningún lugar delimitado, sino que, como bitácora del viaje, registra las múltiples rutas de exploración de un territorio que nos resulta al mismo tiempo familiar y desconocido, que se recorre hasta ser habitable.

Los Mapas

1) Cartografía de lo público:

Para el primero de los ejercicios cartográficos, nos reunimos 10 lesbianas. Fueron convocadas a través de las colectivas “Feministas Alteradas Sinaloenses” y “Bis.ib.les”, con la única consigna de reunirnos a reflexionar sobre cómo era habitar la ciudad de Culiacán siendo lesbiana.

Nos encontramos en el espacio operativo de la colectiva Feministas Alteradas Sinaloenses, un departamento en el centro de la ciudad de Culiacán, Sinaloa. Una vez reunidas, nos sentamos en círculo, nos presentamos entre todas contando un poco de quiénes éramos, y de manera breve cómo nos habíamos asumido lesbianas. Después de las presentaciones me detuve a compartir la intención de la reunión, que era construir una cartografía en la que pudiéramos vincular la relación de la lesbiandad con el espacio público.

A partir de situarnos y detenernos a pensar en cómo habitamos la ciudad siendo lesbianas, la reflexión inició a partir de las siguientes preguntas de apertura: ¿dónde puedo encontrar o encontrarme con otras lesbianas?; ¿a dónde iría si quisiera tener una cita con otra mujer?; ¿suelo tener demostraciones de afecto en el espacio público?

La última pregunta fue detonadora de las reflexiones y comenzamos a mapear: ¿en qué espacios me sentiría cómoda? y ¿en qué espacios me sentiría insegura al tener demostraciones de afecto en público? El resultado de esta sesión puede verse en la Figura 1.

Figura 1

Cartografía de la lesbiandad en el espacio público



Fuente: Elaboración colectiva de Cartografía del espacio público

Después del ejercicio cartográfico manual, procedimos a reconstruir el mapa sobre el mapa cartográfico de Culiacán, con la finalidad de tener una mejor ubicación espacial de los puntos señalados, como puede verse en la Figura 2.

Reelaboración de “Cartografía de la lesbiandad en el espacio público”



Entretelar las historias de vida con la cartografía, nos permite entender que las experiencias de rechazo en el espacio público tienen relación con las expectativas sociales del ser mujer en la ciudad. Sirva como ejemplo el siguiente fragmento de entrevista a Sirena:

Pues, para empezar en Sinaloa hay un ambiente de violencia en general sobre la sociedad, y entonces a esto le sumas que eres mujer, y para muchas de estas personas que habitan en mi espacio, como Culiacán, ni siquiera somos merecedoras de derechos, ni de decidir sobre nuestros cuerpos, ni de opinar sobre lo que queremos...aquí la objetificación de la mujer es muy alta. Los cuerpos de las mujeres se siguen viendo como una forma de consumo, como una forma de venta, como una forma de atracción. O sea, está muy cagado escuchar que “wey, es que las mujeres de Sinaloa están bien guapas, están guapísimas”, “lo mejor que tenemos en Sinaloa son las mujeres”, como si fuéramos un producto. Y yo sé que mi cuerpo no es hegemónicamente lo que atrae, o sea, no soy... ni soy de piel clara, ni soy bonita, ni soy de facciones finas, muchísimo menos soy delgada, ni soy pequeña, ni soy como, justo esta analogía de que las mujeres entre más chicas seamos, entre más quepamos para las personas porque es más fácil ignorarnos. Entonces, yo estoy consciente que no entro en ninguna de esas categorías de las mujeres guapas sinaloenses. Pero pues resulta que, aun así, aquí no es que hay ciertos cuerpos que sí se violen de mujeres y ciertos cuerpos que no se violen de mujeres, o ciertos cuerpos que sí se acosen y ciertos cuerpos que no, porque resulta que a todas nos acosan. Porque resulta que aquí me han enseñado el pene en un pinche carro a menos de veinte metros de mi casa, donde se supone que debo estar segura. Porque aquí se han metido y han asesinado a mujeres en su hogar. Porque aquí levantan a muchachas que van a su trabajo. Porque aquí resulta que no es lo que te pongas, no es a la hora que salgas, sino es lo que hagas aquí. Estamos en una zona de guerra en donde los cuerpos de las mujeres seguimos siendo una mercancía y una forma fácil de afectar (Sirena, comunicación personal, 16 de agosto de 2020)

Desde las historias de vida socializadas, reflexionamos que, en Culiacán, como lesbianas, ocupamos un espacio que constantemente nos recuerda, de diversas maneras, que no pertenecemos, que no somos bienvenidas, que estamos cruzando la línea tanto en los espacios públicos como privados. A través de las emociones que esta situación provoca, vamos asumiéndonos lesbianas, intentando resignificar, desde

nuestra cotidianeidad, esta pertenencia y la relación compleja con el espacio que habitamos, mientras buscamos crear espacios de libertad y formas alternativas de habitar(nos).

Desde las experiencias compartidas en colectividad, las lesbianas *culichis* reconocen la violencia, la analizan y son conscientes de cómo las amenaza, lidiando con ella a pesar de que no constituye el tema central al narrar su cotidianidad. Sin embargo, sus cuerpos están moldeados por esta violencia. Al situar el cuerpo desde la perspectiva de la lesbianidad en el contexto de Culiacán, el acto de ocupar y desplazarse por los espacios físicos, políticos, simbólicos, sociales e interpersonales, cuestiona los guiones de la cotidianidad heterosexista, a través de diversas formas.

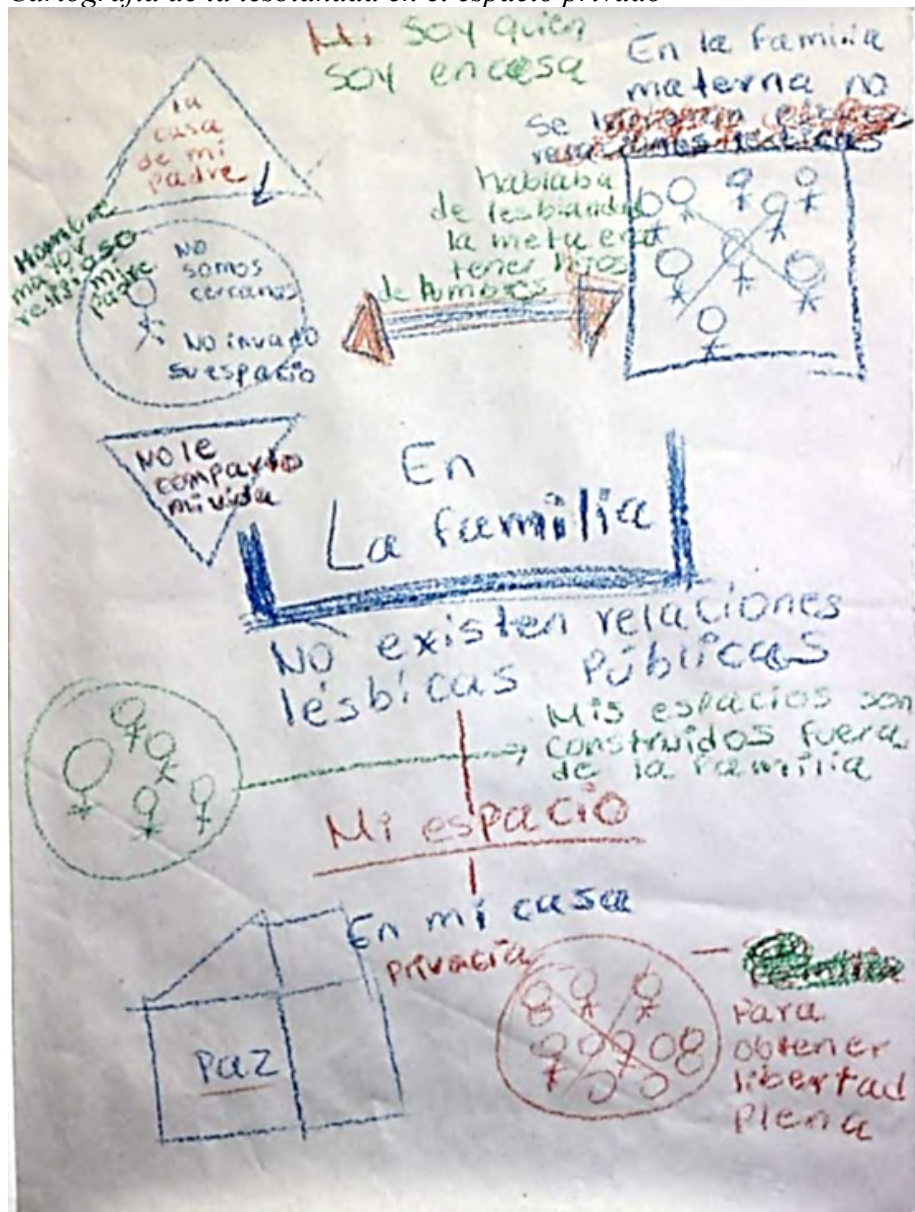
Cartografía de lo privado

Para el segundo ejercicio cartográfico, nos reunimos de nuevamente en la oficina de “Feministas Alteradas Sinaloenses”, algunas de quienes habíamos participado en la primera sesión, y algunas otras lesbianas que se unían por primera vez a este ejercicio. De nuevo comenzamos la sesión por presentarnos, por contar un poco sobre nuestra experiencia como lesbianas, además de compartir un poco de cómo habíamos construido el primer mapa. Esta vez, nos sentamos a reflexionar sobre el espacio de lo privado, y realizamos ejercicios individuales en hojas de papel tamaño carta. Nos preguntamos: ¿qué era la privacidad?; ¿cuáles eran nuestros espacios privados?; ¿si en algún momento nos había dado miedo que alguna persona supiera que somos lesbianas?

La pregunta que más resonó para poder reflexionar sobre lo privado, fue ¿cuándo o dónde me siento completamente cómoda siendo lesbiana? El resultado de estas reflexiones, fueron 8 cartografías de lo privado, de las cuales compartimos un ejemplo elaborado por Victoria.

Figura 3

Cartografía de la lesbiandad en el espacio privado



Fuente: Elaboración individual de Cartografía del espacio privado por Victoria

Para Victoria, tener derecho al espacio privado se ha logrado únicamente a través de emanciparse siendo muy joven de su familia

nuclear. A los 14 años abandonó su casa al huir de la latente violencia sexual y familiar que representaba la casa de su madre. En la actualidad se mantiene distanciada de la familia materna y, después de muchos años, su padre biológico ha buscado tener contacto con ella. La relación es cordial pero distante y Victoria decidió no compartir mucho de su vida con este lado de la familia, por lo que no se relaciona públicamente con ellos como lesbiana. Como en otras narrativas compartidas, los espacios seguros de Victoria han sido siempre contruidos fuera de sus círculos familiares. Victoria ha encontrado nuevas formas de relacionarse con amigas dentro de espacios feministas y sólo ha obtenido verdadera privacidad y libertad, ahora que ha logrado procurarse un espacio habitacional solo para ella, fruto de su esfuerzo por pagar sus estudios y forjar una carrera profesional.

Declararse lesbiana en los entornos familiares y en los círculos primarios de socialización transforma estas relaciones y pone en cuestión el supuesto carácter natural de la familia. Las lesbianas “desestabilizan” las normas del espacio doméstico. Aunque esta desestabilización implica esfuerzos significativos para imaginar nuevos caminos, a pesar de la ausencia de referentes, han logrado construir espacios y vínculos que, desde una perspectiva colectiva, les han permitido superar los entornos opresivos. A pesar de la vulnerabilidad y la falsa amenaza de que la lesbiandad lleva a la soledad, la ruptura de esos lazos les ha brindado la oportunidad de alcanzar la individualidad, otorgándose el derecho a lo privado y la posibilidad de estar consigo mismas, para desaprender y resignificar las violencias heteropatriarcales. Esta individualidad, lejos de implicar soledad o individualismo, representa la oportunidad de descubrir nuevas formas de establecer vínculos. Este proceso se refleja también en las narrativas de las lesbianas. Sirvan como ejemplo los siguientes fragmentos de entrevista:

Zazú: entonces si tú con tu entorno te hace creer, “a mí me hacen un favor por aceptar... por ser lesbiana” y hay gente que cree que tiene que pagar un precio, con la familia con los amigos... y pues desgraciadamente cuando tú eres tan... visible, en mi caso, siento que aquí en Culiacán es más castigado, penado ser congruente con tu vida que vivir en la hipocresía y eso es lo más doloroso wey, porque llega un momento en que dices tú ¿qué pedo? (Zazú, comunicación personal, 14 de diciembre de 2020)

Aurora: Y yo sí pensé, fíjate, yo tenía miedo y me acuerdo que lo manifesté. El año pasado que yo estaba empezando a conocer a la [nombre], y que yo vi que ya andaba muy como por una relación bien, yo me fui de viaje a Morelia, fui con unas compas y estando allá les dije, en la peda, les dije “wey, la neta estoy preocupada porque me da miedo que en algún momento me vayan a alejar de los niños por ser lesbiana” ... la neta mi cuñada sí es así como bien culera y homofóbica. Es una belleza, pero también es un ser humano horrible, nunca ha manifestado como ningún tipo de “no te voy a dejar a la niña”. Por ejemplo, yo sí lo pensé... tenemos una relación bien bonita, bien cercana, el niño ya tiene seis años, pero a lo mejor a la niña no me la dejan sola. O sea, ese tipo de cositas que una piensa por los comentarios que escucha, pero no. La neta no ha pasado. A lo mejor de más grande sí o a lo mejor si llevo a mi pareja sí se vuelve real para ellos, ¿no? (Aurora, comunicación personal, 28 de septiembre de 2020)

La lesbiandad, percibida como una orientación desviada, se aleja de los principios morales convencionales de la familia, y pone en duda la obligatoriedad de la heterosexualidad y, al estar vinculada con la incapacidad de reproducción, desafía los guiones sociales preestablecidos que definen a la familia como institución. La respuesta inicial de la familia suele ser, intentar “reorientar” esta desviación mediante chantajes emocionales, castigos o restricciones de los recursos familiares, que se traducen en frases como “es solo una etapa”, “no sabes lo que dices”, “no eres lo suficientemente madura”, y, en casos más extremos, insultos, humillaciones y violencia física. En los relatos que fueron compartidos sobre este proceso, se señala un segundo momento en el que parece haber una aceptación de la lesbiandad por parte de la familia, pero con la insistencia de mantenerla como algo privado, “que no interesa a nadie más” y que debe permanecer como privado.

Aunque la idea tradicional de que lo público corresponde a los hombres y lo privado a las mujeres ya no se cumple de forma tan estricta, el uso del espacio sigue estando determinado por las estructuras que hemos discutido previamente. Según Collins (1994), aunque el reparto del espacio parezca más equitativo en las sociedades actuales, estos aspectos estructurales implican que, en realidad, las mujeres no se

sienten “como en casa” ni en la calle ni en el hogar, ya que, mientras los hombres tienen acceso tanto a lo público como a lo privado, ambos espacios siguen siendo más regulados para las mujeres.

En este contexto, Raquel Platero (2004) señala que la sexualidad y las prácticas sexuales suelen ser clasificadas socialmente como asuntos privados y de escasa relevancia, asociadas a la intimidad, la cual, como hemos observado, tiene poco que ver con las políticas públicas. Se entiende la sexualidad como algo natural e inmutable, anterior a lo social. Sin embargo, la sexualidad y las prácticas sexuales no normativas desafían el orden establecido y deben ser comprendidas como un problema político (Platero, 2004).

Cartografía del cuerpo

El tercer ejercicio cartográfico, del que presentamos un ejemplo, se llevó a cabo en la misma sesión que el anterior, con las mismas participantes. Después de haber compartido sus reflexiones anteriores entre todas, realizar la cartografía del cuerpo fue un proceso más fluido. Comenzamos situándonos en nuestro devenir lesbianas, a través del poema de Tatiana de la Tierra “Bitácora de la lesbiana”. A través de sus palabras nos preguntamos: ¿cómo ha cambiado mi cuerpo a partir de asumirme lesbiana?; ¿en qué parte de mi cuerpo se siente ser lesbiana?; ¿cómo se siente ser lesbiana?

La ausencia de referentes, los agresivos adoctrinamientos de género, la validación social de la heterosexualidad tan profundamente arraigada en el contexto, la vigilancia estética hacia los cuerpos de las mujeres en Culiacán y los estigmas morales asociados a la lesbiandad, dificultan considerablemente para las lesbianas el recorrido hacia la aceptación de su identidad. Estos factores entorpecen el proceso de identificarse y de reconocerse públicamente como tales (Pichardo, 2008). Así se expresa en las narrativas de las lesbianas que aquí participan:

Roja: nunca dudé en lo que yo sentía, pero dije yo “lo voy a intentar, voy a ver si puedo tener un noviazgo con un hombre”, porque sí, o sea había chavos que me tiraban el rollo, pero pues yo no podía, o sea yo no podía vivir en una mentira pues. De hecho, sí me puse de novia con, tuve tres novios fíjate, pero de esos tres novios te lo juro que no soportaba que ni me agarraran

la mano, menos que me abrazaran, menos que me dieran un beso. O sea, era algo muy traumático para mí pues, o sea, y yo me decía “relájate”. Y como yo miraba a mis amigas que se abrazaban de sus novios, pero no lo podía sentir, o sea sentía eso con la mujer, pero no con el hombre, o sea su olor, era algo que yo no sé por qué pasó eso la verdad y siempre me lo pregunté, ¿por qué no? (...) cuando le presenté el primer novio a mi mamá, nombre pues encantada ella, haz de cuenta que ¡Ay, le dio un respiro! Pero pues en realidad ella no sabía lo que yo estaba haciendo, dije yo, pues era una de las partes que yo pues decía “bueno, vamos a ver si equilibramos la balanza aquí”, como dicen “vamos a ver si puedo”, pero la verdad no, con el tercer novio es cuando dije ya “este es el último ya”, ¿Por qué? Porque cuando me dio un beso ¡Ay, no! Sentí horrible. O sea, no lo disfruté como mis amigas o como otras personas, no. La verdad fue algo para mí, a lo mejor no es la palabra correcta, pero, fue asqueroso. No me gustó (Roja, comunicación personal, 25 de agosto de 2020)

En la elaboración de la cartografía, otra de las participantes se representó sin ropa. Para Sara, su cuerpo es un símbolo de la libertad que la lesbiandad le otorga en relación con su apariencia y forma de vestir, las cuales considera no son femeninas. Aunque su familia no critica su apariencia, es cuando se muestra de manera más “femenina” —maquillada y con falda— cuando recibe elogios y comentarios que sugieren que de esa forma se ve “mejor” o más bonita. Sara relata que esto solía preocuparla, ya que la opinión sobre su imagen la hacía sentir insegura, pues en su experiencia, el deber de vigilar nuestra apariencia es algo que nos imponen desde pequeñas. No obstante, en su proceso de asumir su identidad lesbiana, ha encontrado formas de sentirse más libre y cómoda, no solo al vestirse como desea, sino también al decir o hacer cosas que antes evitaba. Sara explica que, al dejar de buscar la aprobación masculina, también ha comenzado a ocupar espacios que anteriormente no se atrevía a ocupar debido al “recato” o la timidez.

Figura 4

Cartografía de la lesbiandad en el cuerpo



Fuente: Cartografía de la lesbiandad en el cuerpo elaborada por Sara.

En su representación, podemos interpretar que, para ella, la lesbiandad que envuelve su cuerpo ha representado el autocuidado, autoconocimiento, libertad, rebeldía, tranquilidad, felicidad y coherencia. Destaca la coherencia, ya que recuerda un momento de su adolescencia en el que era consciente de no sentir atracción por los hombres, pero sentía la obligación y presión de intentar relacionarse de manera heterosexual, como si solo al vivir esa experiencia pudiera permitirse asumirse como lesbiana. Después de aceptarse como tal, experimenta una sensación de congruencia y tranquilidad tanto mental

como emocional, al describir esa experiencia como “quitarse un peso de encima”.

En las narrativas compartidas, el hecho de que al asumirse lesbianas comienzan un proceso hacia una relación más armónica con sus cuerpos es una constante en los relatos. Al narrar su aceptación, utilizan expresiones específicas como “quitarse un peso de encima”, “dejar caer las barreras” o “perder el miedo”, las cuales describen el momento en que se asume la lesbiandad, evidenciando que lo que ocurre es la revelación de una potencialidad que siempre estuvo contenida en su cuerpo. Este proceso ha permitido encontrar los medios para dejar que esa identidad fluya, al proteger y rodear su cuerpo como una barrera frente a las imposiciones externas. Así se expresa en el siguiente fragmento de entrevista

Luna: De hecho, te digo, en un principio pensaba incluso, no pensarme como lesbiana. Pensar la palabra lesbiana (...) era como aquello a lo que tú le tienes miedo, pero al final descubres que es algo maravilloso, ¿no?, y empiezas a verlo desde otra perspectiva y empiezas a redescubrir cosas que, incluso, para ti eran imposibles... y yo creo que, de eso para mí va un poco a ser lesbiana aquí en Culiacán. Y va un poco al hecho de andar en la calle agarradas de la mano. No es una protesta, pero es muy significativo ver a dos mujeres, ¿no? Es “véanos, no es para su placer, es porque estamos existiendo y estamos aquí y podemos hacer lo mismo que ustedes, o deberíamos poder hacer lo mismo que ustedes”, ¿no? Siempre me ha parecido bien raro eso de “ustedes y nosotros”. Es excluyente, vaya. Porque todavía nos relega o nos diferencia más de los otros, cuando en realidad, yo creo que por el hecho de con quién te acuestes... no te debería definir, sino con quien estés a gusto, con quien te identifiques, no sé, ser lesbiana va más allá (Luna, comunicación personal, agosto 22 de 2020)

A través de la relación con las otras, conseguir reconciliarse con el cuerpo y experimentarlo desde el placer y la ternura, permite hacer frente a la opresiva violencia estética que moldea los cuerpos para la aprobación y el deseo masculino, al mismo tiempo, que se resignifican los estigmas negativos vinculados a la renuncia a los mandatos de la

feminidad, emergen alternativas para vivir de una manera auténtica y establecer nuevas formas de conexión.

Situar la lesbiandad en el contexto de Culiacán, donde nos enfrentamos a una masculinidad violenta que se orienta a valorar a los hombres por su capacidad para acumular poder adquisitivo sin importar los medios del mismo, considerando este poder de consumo como una vía hacia el prestigio y el respeto, al tiempo que la feminidad parece ser valorada como algo consumible por los demás, nos lleva a reconocer que habitar estos espacios siendo lesbiana implica una constante negociación de los límites, una evaluación permanente de las formas en que podemos ocupar los espacios, la reflexión habitual sobre las consecuencias de las posibles rupturas en la intersubjetividad, y las estrategias para generar nuevas maneras de vincularse.

Conclusiones

El contexto en el que nos encontramos es un espacio donde los problemas políticos giran en torno a la violencia. Reflexionar sobre la lesbiandad en este entorno tiene como objetivo resaltar las alternativas para convertir el espacio de lo social en un espacio habitable para las diversas subjetividades que aquí se sitúan. Al recuperar las narrativas de la lesbiandad en Culiacán, se da cuenta de la potencialidad política de la existencia lésbica, que, desde lo cotidiano, lo situado y lo corporal, desafía los mandatos de género violentos del contexto, rechaza su aparente naturalidad y revela posibles alternativas.

En este escenario las metodologías que aquí presentamos, permiten reconocer nuestra relación con el contexto, nos sitúan en la interacción con los espacios, dando a pie a reconocer las diferentes subjetividades, las necesidades, las disputas y nuestro papel en ellas, los puntos convergencia, y en este caso particular los potenciales espacios de encuentro, resignificar los espacios, y encontrar los caminos para construir espacios más habitables, y en los que es posible construir comunidad, todo lo anterior de la experiencia vivida, desde la subjetividad. Esto, contribuye a la imaginación de estrategias de convivencia comunitaria y participación social y política desde la diferencia para la construcción de la paz (Comisión de la verdad, 2022).

Estas metodologías feministas no pueden pensarse sin la participación colectiva, sin la acción social, en éste caso particular,

parten del vínculo con las colectivas feministas Pitaya Árida, re de mujeres apoyando mujeres A.C. que brinda acompañamiento a mujeres víctimas de violencia, y @Bis.ib.les, colectiva que busca generar espacios de encuentro y de reflexión para mujeres sáficas en Culiacán, e implican una postura desde la cual la academia necesariamente tendrá relación con la incidencia, la participación ciudadana y el activismo, resultando en una comprensión.

Por último, quisiéramos puntualizar, que los marcos teórico-metodológicos feministas, no deben pensarse exclusivos a las necesidades específicas de las mujeres, sino que nos urgen a analizar los contextos desde las perspectivas que históricamente han sido dejadas de lado, resultando en comprensiones sesgadas de nuestra realidad (Harding, 1998), y que en el caso de las violencias en Sinaloa, analizarlas desde las subjetividades de las mujeres y las identidades vulnerables, nos brindan un panorama más amplio y complejo, que posibilita la identificación de las grietas a través de las cuales puede pensarse la reconfiguración social.

Referencias

- Aceves, J. (ed.) (2006). *Historia oral: ensayos y aportes de investigación*. CIESAS.
- Aldana-Castro, M., Burgos-Dávila, C. J. y Rocha-Sánchez, T. E. (2018). La división sexual del trabajo reproductivo en parejas jóvenes de doble ingreso: prácticas, significados y experiencias. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 2(4), 1-34.
- Atondo, A., Sánchez, I., Burgos, C. (2024). Expresión de la masculinidad sobre Jesús Malverde: Análisis de sus corridos. *Internacionales. Revista en Ciencias Sociales del Pacífico Mexicano*, 7(16), 120-146.
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. En J. Marinas y C. Santamarina (Eds.), *La historia oral: métodos y experiencias* (pp. 149-171). Debate.
- Bonavitta, Paola. (2024). Cartografía feminista: una apuesta práctica desde la epistemología de las emociones. *EntreDiversidades*.

- Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, V 21, e202410.
DOI: <https://doi.org/10.31644/ED.IEI.V21.2024.E02>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad* (Vol. 168). Ediciones Paidós Ibérica.
- Castro, S., Burgos, C., y Reyes, H. (2025). Miedo a la violencia sexual en mujeres universitarias de Culiacán, Sinaloa: Una mirada desde la psicología social feminista [Manuscrito no publicado]. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Collin, F. (1994). “Espacio doméstico, espacio público, vida privada”, en *Ciudad y Mujer* [en línea]. Seminario permanente Ciudad y Mujer, disponible en: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/espacio-domestico-espacio-publico-vida-privada.pdf>
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). Mi cuerpo es la verdad, experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado.
- Clarke, C. (2009). Lesbianismo: un acto de resistencia (1981). En R. M. Mérida Jiménez (Coord.), *Manifiestos gays, lesbianos y queer: testimonios de una lucha (1969-1994)* (págs. 149-164). Icaria Editorial.
- Ferrarotti, F. (2006). Historias de vida y Ciencias Sociales. *Perifèria. Revista de recerca i formació en antropologia*, 5, 1-14.
- Geobrujas, C. (2018). Subvertir la cartografía para la liberación. *Revista de la Universidad de México*, (7), 40-43.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía métodos de investigación*. Paidós.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. (Vol. 28). Universitat de València.
- Harding, Sandra. (1998). ¿Existe un método feminista? *Debates en torno a una metodología feminista*, 2, 9-34.
- Lan, Diana. (2020). Metodologías feministas para el mapeo de geografías oprimidas en Argentina, *Revista GEOPAUTA*, 4(4), 46-67.
- Longino, Helen y Lennon, Kathlee. (1997). Feminist Epistemology as a Local Epistemology. *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*, 71, 19-54.

- Lindón, A. (2012). Corporalidades, emociones y espacialidades. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 11(33), 698-723.
- Núñez, G. & Espinoza, C. (2017). El narcotráfico como dispositivo de poder sexo-genérico: crimen organizado, masculinidad y teoría queer. *Revista interdisciplinaria de estudios de género*, 3(5), 90-128. <https://doi.org/10.24201/eg.v3i5.119>
- Maffia, Diana. (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28). http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100005
- Mallimacci, F. y Giménez Beliveau. (2006). *Historias de vida y método biográfico en Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa.
- Munt, S. (1998). *Heroic desire: Lesbian identity and cultural space*. NYU Press.
- Pichardo, J. (2008). Lesbianas o no. En Platero (coord.), *Lesbianas discursos y representaciones* (pp. 119-138), Melusina.
- Platero, Raquel. (2004). Los Marcos de Política y Representación de los Problemas Públicos de Lesbianas y Gais en las Políticas Centrales y Autonómicas (1995-2004): Las Parejas de Hecho. Universidad Complutense de Madrid)
- Sánchez, A. I. (2016). Ser lesbiana en Culiacán, lesbofobia y construcción de identidades. [Tesis de maestría] [El Colegio de la Frontera Norte]. <https://posgrado.colef.mx/tesis/20141229/>
- Sánchez, A. I. (2022). Machorra culichi: Emociones-cuerpo de la lesbiandad en Culiacán, Sinaloa [Tesis doctoral] [Universidad Autónoma de Baja California]. <https://repositorioinstitucional.uabc.mx/entities/publication/21b49ae4-64e3-409e-923e-31ada8903c9d>
- Sautu, R. (1999). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. R. Sautu (Comp.), *El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (pp. 21-57). Editorial de Belgrano.
- Silveira, M. (2019). Cartografías feministas en Latinoamérica: interpelaciones y retos a las ciencias sociales. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima, Perú.

Urrecha, M., Sánchez, A. I. y Burgos, C. (2021). Construcción del amor romántico, ideales de pareja y relaciones de género desde la lírica de la música nortea y la banda sinaloense. *Encartes*, 4(8), 66-101.

Capítulo 5

Ética y uso de IA generativa: una aproximación etnográfica desde relatos estudiantiles, observación de aula y experiencia docente

Abel Antonio Grijalva Verdugo
Universidad Autónoma de Occidente

Introducción

Era la una de la tarde. El calor dentro del aula aumentaba, cerca de treinta estudiantes arribaban al salón de clases para exponer los resultados de un proyecto escolar integrador organizado por equipos y que había sido asignado a principios de semestre como parte de la asignatura Teorías de la Comunicación.

El objetivo era favorecer competencias disciplinares en el estudiantado a través de un proyecto de largo alcance que exigía seleccionar, gestionar y dar seguimiento a un acontecimiento social de relevancia que hubiera circulado de manera sostenida en la prensa digital local o nacional. La actividad estaba pensada para recuperar conceptos centrales de la carrera, especialmente aquellos analizados a lo largo del curso, es decir, relatar lo aprendido como un ejercicio metacognitivo que implica detenerse a pensar sobre lo aprendido y sus implicaciones en la cotidianidad escolar y social.

Desde hace algunos años, la actividad había sido el proyecto principal de varias generaciones de comunicólogos que en su momento consideraron al proyecto como una experiencia rica en aprendizajes y retos, pues implicaba poner en práctica competencias disciplinares, técnicas, de investigación y de comunicación escrita y oral.

Sin embargo, aquella tarde algo fue diferente. Los equipos empezaron a pasar y una sensación extraña comenzó a recorrer mi

cuerpo conforme la sesión transcurría y emergían conceptos ajenos a los analizados en clase, discursos llenos de generalidades, palabras técnicas rebuscadas que difícilmente un estudiante de primer ciclo universitario podría dominar sin una formación previa como investigador. No es que esto sea imposible, pero la experiencia como docente me hacía intuir que esa tarde algo era distinto, conocimientos más avanzados que se citaban sin referencia, de forma superficial un discurso políticamente correcto.

El primer pensamiento que vino a mi mente fue el típico *copy paste*, pero era 2024; y ya se advertía en el ecosistema digital y educativo sobre la llegada de algo que parecía tener muy inquieto al estudiantado, la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). Estaba claro, el uso de la IAG había llegado a ese contexto universitario del noroeste mexicano para quedarse. Me pregunté, ¿qué hago? ¿debo parar su exposición y confrontarlos? Mis nociones sobre pedagogía me advertían los inconvenientes de exponer los errores de las personas en público, por lo que opté por hacer cuestionamientos, muchos, escuchar y entender lo que realmente pasaba. Así fue, pregunté sobre algunos conceptos de las presentaciones y sobre los procesos para llegar a los resultados expuestos. Todo quedó claro; las exposiciones completas de dos de los equipos de trabajo habían sido elaborados completamente con IA, no hubo filtros, curaduría de la información o un proceso de adaptación al contexto, sus propios relatos lo revelaron.

Debo decir que, como profesor, nunca me había enfrentado a una situación como esta, al menos no de manera consciente. Como promotor del desarrollo de competencias digitales, mediáticas e informacionales en mis estudiantes, diseñé cada actividad con la intención de fortalecer esos saberes. Sin embargo, lo que tuve frente a mí aquel día era distinto.

La tecnología, desde luego, estaba presente, pero esta vez no aparecía solo como mediación pedagógica o como recurso de apoyo para el aprendizaje. Su presencia abría una inquietud más profunda, incómoda incluso, que me obligaba a detenerme y repensar mi práctica. Entonces surgieron las preguntas: ¿qué tan ético es entregar, como evidencia de evaluación, un proyecto elaborado al cien por ciento con inteligencia artificial generativa? Y, más aún, ¿qué había aprendido realmente el estudiantado a partir de esa experiencia?

Me sentí muy incómodo y así se los hice saber: -Jóvenes, me siento confundido por lo que estoy viendo. No es que esté en contra del uso de la IA; sin embargo, me gustaría escuchar hasta qué punto ustedes consideran ético su utilización sin una reflexión crítica sobre la misma-.

Las opiniones empezaron a surgir como lluvia de ideas (*brain storming*). Algunas personas, apenadas, contaron que el tiempo les había ganado y que se les hizo fácil usar *ChatGPT*, pero que no estaban de acuerdo con eso; había quienes opinaban lo contrario. Les dije que necesitábamos llegar a un acuerdo como clase sobre las posibilidades y marcos regulatorios para el uso de la IA, pues nuestra institución en esos momentos no contaba con uno.

La sesión terminó y nos llevamos la tarea de reflexionar sobre lo sucedido para continuar las clases subsecuentes. Tal cual, retomamos lo sucedido sin buscar culpables, escuchamos propuestas y analizamos aspectos positivos, negativos y cuestionables del uso de la IA en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, construimos mediante el diálogo y la colaboración un acuerdo, volver a presentar el trabajo y usar, de ser necesario, la IA únicamente como guía, para detonar ideas y que finalmente el documento debería tener fuentes y los datos empíricos solicitados en el syllabus.

Los propios estudiantes propusieron la evaluación. Yo sabía que era un buen acuerdo, creo que todos habíamos experimentado un cambio del que no podía ser indiferente ningún agente escolar. Ahora, la problemática era entender cómo construir potencialidades educativas, pedagógicas y didácticas de la IA generativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma integral y ética.

Es algo que todavía me pregunto y que, como docente, implica cuestionamientos profundos en relación con los vertiginosos cambios tecnológicos en los ecosistemas educativos recientes. Queda claro que la IA llegó para quedarse y negarla no es una opción, pues el estudiantado con o sin la ayuda docente hace uso de herramientas para facilitar su trayecto en los espacios formales de la educación.

Consideraciones epistemológicas y alcance del estudio

El presente estudio se enmarca en la tradición de la etnografía educativa interpretativa, pero es importante señalar que no en sentido clásico, pues los estudios etnográficos tradicionales implican inmersión prolongada en el campo y observación sistemática de largo plazo, más bien se parte de un acontecimiento situado y significativo dentro del aula recuperado a través de la memoria, la observación docente y la reflexividad (Erickson, 1984; Rockwell, 2009; Hammersley & Atkinson, 2007).

De este modo, el estudio se aproxima a formas contemporáneas de investigación cualitativa como la etnografía focalizada y la autoetnografía, donde el interés se centra en la interpretación profunda de situaciones específicas más allá de la cobertura extensiva de un campo (Knoblauch, 2005). Desde la etnografía escolar, diversos autores han señalado que el aula constituye un espacio privilegiado para analizar la construcción cotidiana del conocimiento, las normas y las interacciones pedagógicas, aun cuando los estudios se centren en aspectos particulares (Woods, 1987; Rockwell & Mercado, 1986).

Asimismo, la incorporación de la autoetnografía performativa permite situar la experiencia del docente-investigador como parte constitutiva del análisis. Este enfoque reconoce que la subjetividad, las emociones y la reflexividad no son sesgos para eliminar, sino recursos analíticos para comprender fenómenos educativos complejos (Denzin, 2003; Ellis, 2004; Ellis, Adams & Bochner, 2011). En esta línea, la autoetnografía es entendida como una práctica para conectar lo personal con lo cultural, permitiendo interpretar experiencias individuales como expresiones de procesos sociales más amplios (Bochner & Ellis, 2016).

Metodológicamente esta decisión puede ser objeto de cuestionamientos desde posturas que privilegian la etnografía clásica; a pesar de ello, se ubica en una comprensión contemporánea de la investigación cualitativa que valida los relatos situados, parciales y reflexivos como formas legítimas de producción de conocimiento (Atkinson, Coffey & Delamont, 2001; Denzin & Lincoln, 2018). Desde esta perspectiva, la profundidad interpretativa no depende exclusivamente de la duración del trabajo de campo, sino de la capacidad de generar descripciones densas y analíticamente significativas (Geertz, 1973).

Método

El presente estudio se inscribe en una perspectiva cualitativa con orientación en la etnografía educativa de corte interpretativo y en diálogo con la autoetnografía performativa, el objetivo es comprender las prácticas, sentidos y tensiones que emergen en torno al uso de la IAG en el aula universitaria. Esta articulación permite comprender a los procesos educativos como prácticas culturales situadas, donde los significados se construyen a través de la interacción entre actores de contextos específicos (Geertz, 1973; Rockwell, 2009).

La etnografía escolar, como argumentan Rockwell (2009) y Woods (1998), ratifica acceder a la escuela como un espacio cultural, donde las normas, tecnologías y discursos se resignifican en la práctica y no necesariamente desde el currículum educativo formal. En este sentido, la IA es abordada no solo como herramienta tecnológica, sino como artefacto sociotécnico que reconfigura las dinámicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El carácter autoetnográfico (experiencia docente) del estudio reconoce explícitamente la posición del docente-investigador como parte del campo analizado. Esta condición representa tanto una fortaleza como una limitante. Por un lado, permite acceder a dimensiones internas de la experiencia educativa, por ejemplo, los dilemas éticos, la toma de decisiones pedagógicas y las tensiones emergentes que, difícilmente serían visibles desde una observación externa (Ellis, 2004; Denzin, 2003). Por otro, es posible que se presenten algunos sesgos interpretativos, los cuales se abordan mediante el cruce de fuentes cualitativas como el relato autoetnográfico, la observación de aula y los relatos estudiantiles.

Este ejercicio de triangulación se alinea con la tradición de la etnografía educativa, que enfatiza la importancia de considerar múltiples perspectivas para comprender la complejidad de los procesos escolares (Rockwell, 2009; Hammersley & Atkinson, 2007). En particular, la inclusión de las voces estudiantiles favorece equilibrar la centralidad del relato docente, ampliando la comprensión del fenómeno desde una perspectiva relacional.

Aunque el carácter situado del estudio limita la posibilidad de generalización, desde el enfoque interpretativo el objetivo no es la generalización estadística, sino la transferibilidad analítica (Lincoln &

Guba, 1985). En este sentido, el valor del estudio radica en su capacidad para aportar comprensiones relevantes sobre problemáticas contemporáneas, como el uso ético de la inteligencia artificial en educación, que pueden resonar en otros contextos educativos similares. En tal, esta investigación asume su carácter parcial, situado y reflexivo no como una debilidad, sino como una condición natural a los enfoques cualitativos contemporáneos. A través de una aproximación etnográfica interpretativa enriquecida con la autoetnografía, se busca ofrecer una lectura crítica de un fenómeno emergente en el aula, entendida como un espacio donde se configuran y negocian prácticas, significados y tensiones en torno a la enseñanza y el aprendizaje.

Características de las personas participantes y naturaleza de los relatos

Quienes participaron en la investigación son estudiantes universitarios de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, pertenecientes a una Institución de Educación Superior pública del estado de Sinaloa, las edades se encuentran entre 17 y 25 años, mayormente mujeres, con participación masculina y algunos casos sin especificación. En cuanto a la experiencia reconocida o declarada con IA es diversa, va desde uso frecuente hasta rechazo explícito; resulta relevante, ya que se trata de estudiantes nativos digitales, pero no necesariamente alfabetizados críticamente en el uso académico de tecnologías emergentes.

Además de la observación de aula y la autoetnografía performativa, el análisis integra un *corpus* de relatos escritos de breves a medianos, provenientes de respuestas abiertas a un cuestionario. La extensión de los textos varía desde respuestas muy concisas (una o dos frases) hasta relatos de varios párrafos donde el estudiantado narra sus experiencias, valoraciones y reflexiones personales. Siguiendo a Bolívar (2012), estos textos se entienden como micro-relatos de experiencia que, aunque no fueron producidos inicialmente como narrativas etnográficas, contienen elementos clave de la vida escolar: acciones, normas, emociones, conflictos y aprendizajes.

Proceder analítico: del corpus al incidente crítico

El primer momento del análisis consistió en la limpieza y normalización del corpus, cuidando especialmente no descontextualizar ni academizar la voz de las y los estudiantes. Se corrigieron errores ortográficos y se eliminaron repeticiones o muletillas, manteniendo el sentido original de los relatos. Cada texto fue organizado por informante, incorporando metadatos etnográficos (edad, sexo, semestre), lo que permitió posteriormente observar regularidades y contrastes entre grupos.

Identificación de unidades de sentido

Posteriormente se realizó una lectura comprensiva y reiterada del corpus, identificando unidades de sentido relacionadas con: a) usos concretos de la IA, b) normas explícitas e implícitas, c) percepciones de aprendizaje, 4) emociones asociadas al uso de IA, 5) tensiones éticas y pedagógicas. El procedimiento se aproxima a la codificación abierta y el Método de Comparación Constante (MCC), propia del análisis cualitativo, pero con una lógica etnográfica, donde el contexto es inseparable del significado.

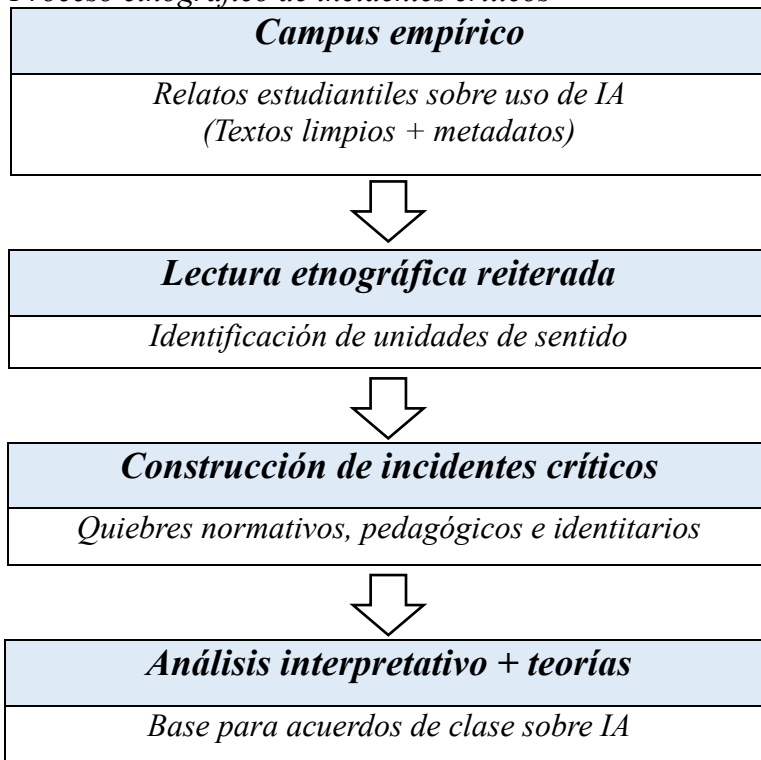
Resultados: incidentes críticos desde una etnografía escolar

Configurado el corpus empírico compuesto por relatos escritos de estudiantes, previamente limpiados y organizados con metadatos etnográficos, el corpus fue objeto de lecturas reiteradas, orientadas a identificar unidades de sentido vinculadas con prácticas, normas, emociones y tensiones relacionadas con el uso de la IA en el aula.

Posteriormente, dichas unidades de sentido se articularon en configuraciones de quiebre, interpretadas como incidentes críticos, en tanto revelan tensiones pedagógicas, normativas e identitarias propias de la vida escolar. Finalmente, los incidentes críticos fueron analizados desde un marco teórico y etnográfico, lo que permitió desarrollar una interpretación comprensiva del fenómeno y fundamentar la propuesta de un acuerdo de clase sobre el uso ético y pedagógico de la IA. El proceder se resume en el siguiente esquema.

Figura 1

Proceso etnográfico de incidentes críticos



Fuente: Elaboración propia con base en (Tripp, 1993)

De esta manera, se encuentran cuatro incidentes críticos: 1) la IA como estrategia de supervivencia académica, 2) la ambigüedad normativa y reglas implícitas en el aula, 3) tensión identitaria; aprender a copiar o hacer trampa y 4) productividad educativa y formación crítica.

Tales incidentes críticos (Tripp, 1993), organizan el análisis a partir de un proceso inductivo, donde las categorías surgen de las lecturas reiteradas de los relatos estudiantiles y que permiten comprender el uso de la IA como una práctica situada atravesada por tensiones normativas, pedagógicas e identitarias, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1*Matriz de categorías y subcategorías*

Categoría analítica	Definición	Indicadores en los relatos	Ejemplos de citas textuales
Usos situados de la IA	Formas como los estudiantes emplean la IA en actividades académicas.	para basarme... para salir de un apuro... solo copiar y pegar...	Me saca de algún apuro cuando tengo que hacer todo rápido; “solo para guiarme”
Normas explícitas e implícitas	Reglas formales o informales que regulan el uso de la IA en el aula.	No nos dicen que no... solo para apoyarnos... depende del profesor...	No nos dicen que no la usemos, solo que no haga todo el trabajo
Tensión aprendizaje productividad	Conflicto entre el aprendizaje profundo y rapidez que ofrece la IA.	es rápido... ya no te esfuerzas...	“Se da la información muy rápido, pero ya no te esfuerzas por investigar
Experiencia emocional	Emociones asociadas al uso de la IA.	me siento flojo... tranquilo...	Uno se vuelve conformista y ya no aprende
Identidad del estudiante	Representaciones que los estudiantes construyen sobre sí mismos.	no aprendes... te hace flojo... si sabes usarla, sí ayuda...	Solo copias y pegas y así no aprendes nada
Percepción del aprendizaje	Valoraciones sobre la IA y cómo afecta el aprendizaje.	no me deja nada... depende cómo la uses...	Puede ayudar a comprender temas que no entiendo
Incidentes críticos	Quiebres normativos, pedagógicos e identitarios.	Duda moral, conflicto...	Es buena, pero también te hace depender de ella
Proyecciones éticas	Reflexiones sobre cómo debería usarse la IA en el aula.	no abusar... solo como apoyo...con supervisión...	Usarla como herramienta, no para hacer todo el trabajo

Fuente: Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo.

Incidente crítico 1: la IA como estrategia de supervivencia académica

Uno de los incidentes críticos más recurrentes en el *corpus* es el uso de la Inteligencia Artificial como respuesta a contextos de urgencia académica, falta de tiempo y presión por cumplir con deberes escolares.

En estos relatos, la IA aparece como un recurso instrumental que permite resolver rápidamente tareas, aunque sin garantizar procesos profundos de aprendizaje.

Una estudiante expresa esta situación de la siguiente manera: “en lo personal quizá no me ayude tanto a aprender como tal, sino más bien me saca de algún apuro en el que necesite recabar una gran cantidad de información cuando no tengo tiempo de hacerlo paso a paso” (Comunicación personal 7, 2024). Este relato da cuenta de que el incidente crítico no es únicamente el uso de la IA, sino el desplazamiento del aprendizaje por la resolución eficiente del problema, lo que da cuenta de una estructura escolar que privilegia el resultado sobre el proceso.

Otro estudiante refuerza esta experiencia al señalar, “es más bien una carta bajo la manga que usamos en un momento específico y acertado, cuando todo lo demás no está funcionando” (Comunicación personal 12, 2024). Desde la perspectiva de Tripp (1993), estos episodios cotidianos del contexto del aula revelan tensiones profundas del sistema educativo: la IA se convierte en una estrategia de supervivencia académica ante la normalizada sobrecarga escolar.

Incidente crítico 2. Ambigüedad normativa y reglas implícitas en el aula

Se configura a partir de la ausencia de criterios claros, tanto dentro del aula como de manera institucional, sobre el uso legítimo de la IA. Los estudiantes narran mensajes, por parte de sus docentes, ambiguos que generan incertidumbre y prácticas de uso situadas en una zona gris entre lo permitido y lo indebido.

Por ejemplo: “no nos dicen que no la usemos, solo dicen que si la utilizamos sea para apoyarnos, no para que haga todo el trabajo” (Comunicación personal 1, 2024). La frase evidencia una norma implícita más que explícita, lo que obliga a los estudiantes a autorregularse sin marcos institucionales claros. Tal como señala otro estudiante, “nos dicen que la IA puede servir para basarnos o estructurar, pero no está claro hasta dónde” (Comunicación personal 3, 2024).

Desde la etnografía escolar, estas reglas no escritas forman parte de la cultura cotidiana del aula (Rockwell, 2009), donde el estudiantado

aprende a navegar la incertidumbre normativa más por ensayo y error que por una orientación pedagógica sistemática, pues pareciera que el profesorado tampoco tiene claro sobre hasta dónde, qué mecanismos y cuáles son los límites éticos para el uso de la IA en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Incidente crítico 3. Tensión identitaria: aprender, copiar o hacer trampa

Este emerge en el plano subjetivo e identitario. Muchos estudiantes expresan una evaluación moral negativa de su propio uso de la IA, asociándola con conformismo, flojera o ausencia de aprendizaje. Uno de los relatos da cuenta de ello, “Psss ninguno, porque todo te lo resuelve y uno nada más copia y pega, y así no aprendes” (Comunicación personal 28, 2024).

En esa misma línea, otra estudiante argumenta “ya no lees lo que la IA te da, solo sabes que está bien y lo entregas, pero no te queda nada” (Comunicación personal 12, 2024). En tal, estas expresiones revelan un conflicto entre el rol esperado del estudiante como aprendiz activo y las prácticas reales producidas en el aula. Desde la perspectiva de Wenger (1998), esta tensión afecta la construcción de la identidad del estudiante como participante legítimo en una comunidad de aprendizaje, pues el incidente crítico no reside en el uso de la IA, sino en el sentimiento de pérdida de agencia y de sentido del aprendizaje.

Incidente crítico 4. Productividad educativa & formación crítica

Por último, emerge un incidente relacionado con la contradicción entre la eficiencia tecnológica o visión tecnocrática que ofrece la IA y el ideal pedagógico de formación crítica y autónoma. En ese sentido, una informante señala “es buena porque te da información muy rápido, pero también hace que ya no te esfuerces por investigar por tu cuenta” (Comunicación personal 6, 2024). Al igual que la comunicación personal 10 (2024) “Si se hace completamente con la IA, ¿dónde queda el esfuerzo y la batalla que se da uno para encontrar lo necesario?”.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación permiten comprender que estos fragmentos evidencian una tensión estructural del sistema educativo contemporáneo, en otras palabras, la escuela exige

productos académicos de calidad en plazos reducidos, mientras espera aprendizajes profundos y procesos reflexivos (Ball, 2012). Así, la IA hace visible una contradicción preexistente, más que crearla.

Conclusiones

Uno de los principales hallazgos de la investigación tiene que ver con que la IA no introduce problemáticas completamente nuevas en el aula universitaria, sino que visibiliza y amplifica tensiones estructurales preexistentes del sistema educativo, aunque su introducción en el espacio escolar deja en evidencia tensiones en el ecosistema escolar que transitan entre límites éticos y replanteamientos del aprendizaje y enseñanza desde todos los agentes escolares involucrados, por ejemplo, autoridades escolares, docentes, estudiantes, entre otros.

Los relatos estudiantiles dan cuenta que las actividades escolares siguen centradas en el producto, y que se deja un tanto de lado la agencia estudiantil y las limitaciones temporales reales. En tal, la IA funciona como un analizador etnográfico (Rockwell, 2009), es decir, como un fenómeno que permite observar con mayor claridad las dinámicas, normas implícitas y lógicas de funcionamiento del aula.

Los resultados dan cuenta de que uno de los usos más frecuentes de la IA se vincula con contextos de presión, falta de tiempo y sobrecarga de tareas, por lo que en palabras del estudiantado sirve para salir del paso o resolver situaciones urgentes sin una apropiación tecnológica crítica.

El hallazgo configura un incidente crítico central, la IA ocupa el lugar de una herramienta de supervivencia académica, desplazando el proceso de aprendizaje hacia la obtención eficiente del resultado, dicho de otra manera, se trata de una práctica situada que responde a las condiciones estructurales del sistema educativo.

La tensión no se limita a la herramienta, más bien afecta la autoimagen del estudiante como aprendiz legítimo. En términos socioculturales, esto tiene que ver con la construcción de la identidad académica (Wenger, 1998), al colocar al estudiante entre la expectativa institucional de aprender y la práctica real que el contexto ofrece o incentiva.

En lo anterior, la IA se inserta en el aula como una tecnología que potencia la productividad y que, sin mediación pedagógica, puede

empobrecer los procesos formativos. El hallazgo concuerda con enfoques críticos de la tecnología educativa, que advierten que las herramientas digitales tienden a reforzar las lógicas dominantes del sistema (Selwyn, 2016).

Finalmente, los hallazgos dan cuenta de que la Inteligencia Artificial, más que transformar por sí sola la educación, pone en crisis las formas tradicionales de enseñar, evaluar y aprender. El estudio desde esta perspectiva etnográfica y de incidentes críticos da pie a nuevas exploraciones para comprender estas tensiones desde la voz de los y las estudiantes al abrir la posibilidad de construir respuestas pedagógicas contextualizadas.

Referencias

- Atkinson, P., Coffey, A., & Delamont, S. (2001). *Handbook of ethnography*. Sage.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Bochner, A. P., & Ellis, C. (2016). *Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories*. Routledge.
- Bolívar, A. (2012). *La investigación (auto)biográfica y narrativa en educación*. Graó.
- Denzin, N. K. (2003). *Performance ethnography: Critical pedagogy and the politics of culture*. Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. AltaMira Press.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 12(1).
- Erickson, F. (1984). What makes school ethnography “ethnographic”? *Anthropology & Education Quarterly*, 15(1), 51–66.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.

- Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(3).
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente*. DIE-CINVESTAV.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Academic.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. Psychology Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Woods, P. (1987). *Inside schools: Ethnography in educational research*. Routledge.

Capítulo 6

Autoetnografía de un etnógrafo de la violencia sexual. Apuntes para protocolos de salvaguarda de la salud mental y física de la persona investigadora

Ángel Christian Luna Alfaro
Universidad de Guadalajara, CU-Lagos

Introducción

Quince años amparan las reflexiones de este manuscrito basado en mi experiencia de investigación sobre temáticas y experiencias investigativas desde la trata de personas con fines de explotación sexual, mujeres en situación de prostitución, prostituyentes y violencia sexual. Los lugares parten de Tlaxcala, siguiendo con Hidalgo, Puebla, Oaxaca, Veracruz, Jalisco, Nayarit y Ciudad de México. Dando como resultado la elaboración de diagnósticos sobre trata de personas con fines de explotación sexual, así como programas de intervención para hombres que ejercen violencia sexual.

Las vivencias, errores, aprendizajes y el desarrollo de teorías fundamentadas para intervenir la violencia sexual en México, serán los insumos que merecerán un tratamiento especial para comprender los contextos y dimensiones de las complejidades del trabajo antropológico contemporáneo, esa ida y vuelta cuyo eje constitutivo es el dialogo constante con una supuesta otredad.

Las publicaciones que anteceden estas reflexiones se obtienen en múltiples espacios, personas, instancias, colectivos, procesos vivenciales terapéuticos y de reeducación. La obra intelectual que sirve de antesala a este capítulo se encuentran en Luna & Reyes (2025), Reyes & Luna (2025) y Luna (2025), (2025a), (2025b), (2024), (2024a),

(2024b), (2024c), (2024d), (2024e), (2024f), (2023), (2022), (2022a), (2021), (2021a), (2021b), (2021c), (2021d), (2020), (2020a), (2020b) y como ya se mencionó, reflexiono el papel del prostituyente, desde una perspectiva abolicionista de la prostitución, con la finalidad de diseñar programas de intervención para confrontar las violencias sexuales.

Pienso que la experiencia acumulada da la posibilidad de proponer una autoetnografía, que me pueda funcionar como una guía de trabajo, personal y comunitaria, para aprender de algunos aciertos y diversos errores a lo largo de mi andar como antropólogo de la violencia sexual, pensando que esto quizá dé para crear protocolos de salvaguarda de la salud mental y física de la persona investigadora en estas temáticas.

Aquí me atrevo a exponer estas notas con la esperanza de tener un dialogo con las generaciones actuales, pasadas y venideras, quizá mis experiencias, errores y algunas propuestas ayuden a guiar a futuros estudiantes, personas investigadoras, activistas, políticos o docentes ante el compromiso de la erradicación de la violencia sexual.

Herramientas teóricas

Las investigaciones feministas que me conducen teórica y políticamente se respaldan desde Cobo (2019), Contreras (2019), Galindo y Sánchez (2007), González (2017), Jeffreys (2011), Rubio (2008) y Zappelli (2021) quienes, desde el marco latinoamericano, México y España, consideran que la prostitución es una faceta más del patriarcado, ubicando al hombre prostituyente como una persona que, al pagar por sexo comete actos de violación física y simbólica a mujeres, niñas, niños y adolescentes. Ellas arguyen que la vida en situación de prostitución se encuentra íntimamente vinculada a la trata de personas con fines de explotación sexual y que el discurso del trabajo sexual, beneficia a los hombres compradores de sexo. Desde luego que ellas también ubican otros actores en el entramado expuesto, por ejemplo, el caso los padrotes o proxenetas, simbólicos, institucionales o personificados en forma de hombres, gobierno, estado, y cualquier otra institución que goza de las ventajas del poder y la aplicación legítima y discrecional del poder.

Este marco teórico no se asumió en los inicios de mis estudios, ahora comprendo la necesidad de ubicarme a partir del pensamiento de

mujeres feministas abolicionistas desde la vivencia, la academia y el activismo, ubicadas en las américas, México y España, es decir, compartiendo elementos culturales tales como la lengua, las condiciones estructurales e históricas.

Violencia sexual

El glosario por la igualdad del Instituto de Igualdad de las Mujeres del Gobierno de México (s.f.), y la *Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* (LGAMVLV, 2007), en el artículo 6, fracción V, define a la violencia sexual como:

...cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o sexualidad de la víctima y que por tanto atente contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto.

Las manifestaciones de la violencia sexual van desde el acoso callejero mediante “piropos” o el exhibicionismo, hasta el abuso sexual, la violación o la trata de personas con fines sexuales. Por tanto, estamos frente a acciones donde no existe el mutuo consentimiento, sino que se refiere a prácticas sexuales mediadas por la coacción, donde puede estar presente la violencia física, intimidación, violencia psicológica, extorsión, amenazas y abuso del poder. (p. 5)

Los estudios sobre violencia sexual en los entornos prostitucionales, se han enfocado a investigar a las mujeres en situación de prostitución, debido a que son las que “atienden a los clientes”, además de ser mujeres y tener el deber de someterse a estructuras de control y poder patriarcales, Pantoja-Maldonado et al. (2025), refuerzan lo ya mencionado.

Aunque en algunos estudios se use la referencia trabajo sexual y se mencione un tipo de empoderamiento de parte de algunas mujeres, la compra venta de sexo, desde mi experiencia de campo, se difumina entre los linderos de la trata de personas con fines de explotación sexual, demandando personas menores de edad, cuyo destinatario suelen ser los varones prostituyentes, es decir, que pagan por sexo, en una actividad

que también se ve mediada por inercias de poder históricas y culturales, vinculados a creencias racistas y discriminatorias basadas en el género. Por ejemplo, la idea de “las buenas mujeres” o “las vírgenes” y su contra parte, “las que ya están usadas”, “echadas a perder”, o de “alto kilometraje”, expresiones machistas y con elementos de violencia sexual, que, entre otras cosas construyen la percepción de imaginarios tales como “la puta”, “las que hacen de todo, mientras pagues”, “las que no merecen amor”, “las cariñosas”. De tal manera que, es de mi particular interés:

Enmarcar el concepto de violencia sexual como una expresión de dominación masculina, y por ende constructor y aval de una sexualidad opresiva/vertical, donde las dimensiones de la hegemonía se entrelazan en un continuum transhistórico del ejercicio del poder y la violencia contra el cuerpo y la sexualidad de las mujeres. (Luna, 2021, p. 32)

Entonces la violencia sexual, expresada en los entornos prostitucionales, es sin lugar a dudas una expresión de poder, que vincula otras variables de la violencia como violencia económica, psicológica, física o patrimonial a cargo de prostituyentes, proxenetas, meseros, choferes, policías, personal de salud, trabajo social, actores de gobierno, dueños de hoteles, entre otros.

La salud mental

Entiendo que pensar en la salud mental desde las personas investigadoras, puede ser un privilegio de clase social. En México y muchos países latinoamericanos es un lujo que demanda espacios e ingresos laborales estables, justos y dignos. Es decir que el malestar, en general refleja problemáticas estructurales que envuelven una enorme carga laboral que fuera de mejorar, se vuelve más compleja y carente conforme pasa el tiempo. Hernández, Hernández & Estrada (2017) me brindan en contexto de donde se suele ubicar el punto de partida institucional de algunos investigadores en México:

En lo que respecta a las universidades públicas, éstas tienen que redoblar sus esfuerzos para demostrar su productividad científico-académica, así como eficiencia, efectividad y calidad, a través de evaluaciones internas y externas. Actualmente las instituciones de

educación superior en México, requieren cumplir con una serie de indicadores que demuestren la calidad de los programas educativos, tales como Profesores de Tiempo Completo(PTC); profesores con Perfil Deseable(PRODEP); profesores investigadores con reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI); profesores con posgrado de maestría y doctorado; número de maestrías y doctorados en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC); Cuerpos Académicos consolidados y reconocidos por PRODEP. (p.3)

Aunque algunas referencias e instituciones han cambiado de nombre, la presión de diversos órganos para con las personas investigadoras y docentes se ha recrudecido, cerrando o limitando los ingresos de personal nuevo a las universidades, con cláusulas imposibles de cumplir como la edad, el sexo, o condición cultural, ya que, aunque se presuma de la aplicación de los derechos de tercera generación en toda convocatoria, lo cierto es que, el requisito de ya pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras es un asunto que podrán más los varones, y más aún, aquellos que vienen de familiares profesionistas que viven en zonas urbanas, primordialmente, ubicados en las grandes ciudades, por apenas mencionar algunos privilegios interseccionales. Dice Etienne (2018) que:

La Organización Mundial de la Salud define a la salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. La salud mental es, según esta definición, un componente fundamental de la salud. Una buena salud mental permite a las personas hacer frente al estrés normal de la vida, trabajar productivamente y realizar su potencial contribuyendo a sus comunidades. (p. 1)

En el ámbito del tema que compete a esta averiguación, Gil, Guirado & Llovera (2022), nos recuerdan que los aportes de la antropología al campo de la salud mental pueden pensarse en torno a varias cuestiones:

...dos dimensiones fundamentales, estrechamente vinculadas entre sí y diferenciadas sólo a fines expositivos y analíticos: la investigación y la intervención. Por un lado, desde lo teórico, los tópicos relativos a la construcción de la otredad y la dimensión

social, cultural y cotidiana de la construcción de la locura. Por otro lado, desde lo metodológico, destacamos las herramientas de la escucha y el registro. Estas herramientas, propias de la investigación antropológica, también aportan al campo de las prácticas e intervenciones. Investigar e intervenir desde una perspectiva relacional y crítica implica problematizar, des-andar una y otra vez prácticas y sentidos instalados, en un movimiento y en un diálogo interdisciplinario constantes. (p. 90)

Lo citado previamente me ayuda a posicionarme una vez más, en la necesidad de que además de teorizar, la antropología y creo que toda disciplina o ciencia, debe incluir procedimientos aplicados a las realidades investigadas, esto como parte de los compromisos éticos profesionales, con la misión social de devolver a las comunidades investigadas acciones de reciprocidad “desde una perspectiva relacional y crítica” (Gil, Guirado & Llovera, 2022, p. 90).

La Autoetnografía de la etnografía

Mi primer acercamiento con la antropología fue conociendo al antropólogo Francisco Córdova Olivares en su curso sobre Mesoamérica. Este fue a finales de los noventa del pasado siglo, mientras estudiaba la licenciatura en historia. Las herramientas tecnológicas aún eran limitadas y el profe paco recurría mucho a su memoria, él sin querer, hacía una autoetnografía de sus propias vivencias con pueblos originarios de Chiapas y Veracruz, vinculando su labor como antropólogo, docente y persona con sus justas limitaciones, conflictos y virtudes.

La educación desde la licenciatura en historia de finales del siglo XX, adolecía de una visión plural, enfocándose primordialmente a un estudio historiográfico con fuertes tintes positivistas, donde la historia oral era apenas era un exotismo académico. Posteriormente, estudié una maestría y un doctorado en historia y etnohistoria, cuestión que me llevó a efectuar, en un inicio, estudios sobre historia y antropología de las religiones, desarrollando con el paso de los años, habilidades para efectuar etnografías en diversas latitudes de México.

Aprendí que el etnógrafo, también suele autoetnografiarse, nuestro sentir y pensar, se encuentra impreso en todo nuestro andar,

tanto profesional y en diversas ocasiones, el personal, entonces autoetnografiarnos es una labor que nos ayuda a ubicarnos en un campo, es una primera brújula que nos puede salvaguardar, colocarnos donde no hay riesgo, no solamente social sino mental también.

Mientras existen muchas maneras de efectuar autoetnografía, para esta averiguación ubicaré lo señalado por Ellis, Adams & Bochner (2015), cuando nos mencionan que es un enfoque de investigación y escritura que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal con el fin de comprender la experiencia cultural. Esta aproximación desafía las formas canónicas de hacer investigación y de representar a los otros, a la vez que considera a la investigación como un acto político, socialmente justo y socialmente consciente. Para hacer y escribir autoetnografía, el investigador aplica los principios de la autobiografía y de la etnografía. Así, como método, la autoetnografía es, a la vez, proceso y producto. De la misma manera, Navajas-Pertegás (2021) señalan lo siguiente:

La autoetnografía es una forma científica y sistemática de introspección sociológica para comprender la intersección de los aspectos personales y sociales de las emociones (Ellis y Bochner, 1996, como se citó en Navajas-Pertegás, 2021, p. 3). Este enfoque metodológico de investigación/escritura pretende explorar la experiencia personal mediante el recuerdo y el examen sistemático para «comprender la experiencia cultural». (Ellis et al., 2015, p. 250, como se citó en Navajas-Pertegás, 2021, p. 3)

Entonces las rutas de investigación también pueden iniciar por una introspección, revisar las vivencias desde nuestros pasados, el andar, los errores y los aprendizajes. Todo suma para conocer mientras se investiga o se deja de hacer. Ya que parece que una vez que llegamos a la antropología, ella jamás se va de uno.

Revisando los sentidos, los bolsillos y la salud mental antes del ingreso a campo

Pareciera que, una vez leído lo expuesto, uno de los primeros pasos es luchar por tener un trabajo digno, resolver lo de una vivienda propia y alimentación suficiente. Tener al alcance excelentes servicios

de salud mental y física, espacios deportivos y muchos elementos que, aun en diversas zonas de los países de primer mundo no disfruten.

Y es que lo aquí expuesto es la base o punto de partida para gozar de una óptima salud integral. Pero, aunque parezca imposible o irreal, existe personal de la academia que vive bien, gozando diversos privilegios transmitidos generacionalmente, que en muchos casos se van enriqueciendo conforme se acumulan los años.

En este sentido, con todas las incomodidades que nos pueda implicar, para quienes nuestros privilegios sean limitados, además de exigirlos de las maneras posibles, podemos instalarnos en una primera recomendación: revisar mis justas posibilidades, mis tiempos, mi bolsillo, mi estado de salud general actual. Mis habilidades para adaptarme al clima del lugar donde hare mi investigación. Si tengo familia, cuáles son mis redes de apoyo, ¿qué responsabilidades asumiré ante los riesgos personales y su impacto familiar, comunitario e institucional? Y quizá una de las dudas más trascendentales: ¿qué responsabilidades asume mi institución en caso de riesgo fatal durante el trabajo de campo?

Las preguntas y las respuestas pueden ser bastas, son aspectos saludables que toda persona investigadora debe tener claro, como un punto de partida ideal, vale mucho aplicarlo. Exigirlo, adaptarse, evaluarlo y aplicarlo, tendrá que ser parte del oficio.

Terapia antes de salir

Claro, es un ideal. Tanto para enfrentar los miedos, lo que se ignora y todo aquello que nos de ansiedad. Es vital saber que investigamos la violencia sexual de la otredad, desde la mismidad, así que nos vemos y escuchamos seguido. En general, los varones que investigamos estos temas, si existe un compromiso feminista legítimo, se aprende a politizar y observar desde la erradicación de todo tipo de violencia contra las mujeres y niñas. Entonces la vivencia de investigar confronta, hiere y provoca fisuras que no siempre se entienden o se pueden sentir desde el momento que se gesta. Es un proceso, que puede impactar en forma de trastornos del sueño, alimentación, o de comportamientos erráticos al replicar *alter egos* en el proceso de investigación, adquirir rasgos de los personajes entrevistados, muchas veces sin conciencia alguna.

Es muy valioso notificar al terapeuta estos asuntos, trabajar en conjunto, incluir a la familia y algunas personas de confianza para conservar un grado de ecuanimidad, teniendo la claridad de que el estudio del campo de la violencia sexual siempre tiene su revés en la vida de quienes investigan, de las formas imaginadas y ya estudiadas, así como muchas nuevas e inimaginables.

Observar, vivir y escribir sobre violencia sexual

Los lugares prostiducionales y de trata, tienen cámaras, tecnología y personal de seguridad abierto y encubierto. Su sistema de seguridad tiene redes con diversas organizaciones criminales y de gobierno, sociales y comerciales. Es un entramado complejo del que jamás se sale ileso. En los lugares donde se observa, existe alta probabilidad de hallar personas menores de edad vigiladas y administradas por integrantes de seguridad pública y criminal a plena luz del día.

Tenemos que recordar que las personas que encontramos en estos entornos pueden pertenecer a redes criminales. Algunos nos estudian, saben de nosotros. Además, debemos tener la claridad de que siempre existirá el riesgo de que nos desaparezcan o nos quiten la vida, también podemos acabar en la cárcel, o difamados por hacer éticamente esta labor, incluso por comunicar los resultados.

Si adquirimos sensibilidad, acabamos escuchando en nuestro interlocutor la violencia que ya ejercimos, ya sea pagando por sexo o bien, las formas en que violentamos sexualmente a nuestras parejas previas o la actual. Entonces investigar, también se convierte en un recordatorio que da la posibilidad de asumir cambios y renuncias sobre pensamientos, creencias y prácticas de violencia sexual aprendidas, sofisticadas y naturalizadas con el paso de los años.

Es importante dialogar con los colegas de confianza, exponer dudas y avances, espejarnos. Aunque la investigación tenga una iniciativa particular, es necesario trabajar en grupo. No se sale a campo sin avisar, jamás.

Conclusiones

Ya desde el trabajo expuesto previamente en Luna (2025b), contemplaba lo siguiente:

Es imperativo percatarnos que, en caso de presenciar secuestro, asesinato o cualquier otra expresión de violencia, dar parte a las autoridades competentes, así como a la red de apoyo, entendiendo que efectuar trabajo de campo para averiguar las violencias en México es un terreno minado, tanto en el sentido simbólico como literal. Pisarlo hiere, lastima y te recuerda su poder y seducción siempre. Nadie vuelve ileso de él.

Con esta cita quiero insistir que investigar violencia sexual es un tema serio que merece asumir todos los protocolos y mecanismos de seguridad previos, revisarlos y avalarlos antes de salir. No entramos a este campo "A ver qué sale", no, aquí ya se mencionó, se verá y escucharán expresiones de la violencia que sacudirán estructuras de pensamiento, moral y afectiva para siempre.

Es por ello que la mejor forma de evitarlo es no entrar. Jamás se debe entrar sólo por el objetivo de hacer una tesis o lucrar. No hay dinero que cubra un tratamiento integral, una vez que se experimentó el proceso. Aquí, los comités de ética, quien dirige la investigación o tesis, así como profesorado de metodología de la investigación, deben intervenir cuando la persona no demuestra compromiso, experiencia y habilidades para averiguar estos temas, los resultados pueden ser fatales.

Aunque los sentidos, la experiencia y las recomendaciones nos pueden orientar a priori, es necesario el diseño de un protocolo formal, así como un calendario que se respete en los tiempos y las formas avaladas por la institución a la que se pertenece.

Estudiar la violencia sexual exige conocer el tema desde sus conceptos, teorías y referencias más consultadas. Para el caso de los hombres que investigamos estos temas, desde los feminismos abolicionistas, tenemos que reeducarnos en materia sexual y afectiva, viéndonos obligados a interpelar a otros varones que pagan por sexo.

Así pues, la autoetnografía, puede ser un proceso inicial para muchos varones que, al escribir ubiquen por primera ocasión la historia de su propio cuerpo y la forma en que lo han tocado y sentido de forma individual y en conjunto. Sus creencias, sus conocimientos y todo lo que ignoran de él.

Así se puede llegar a conocer el entramado de relaciones corporales con mujeres, las creencias sobre el amor, la sexualidad de

las mujeres, los factores de violencia y poder aunado a las relaciones con las mujeres, entre otros. Las posibilidades son amplias. La idea es escribir para reconocernos y cambiar, recorriendo nuestra historia de la sexualidad revisando cuidadosamente nuestras sensaciones, pensamientos y vivencias, porque tenemos un adeudo con las compañeras, con nosotros y con la historia.

Referencias

- Cobo, R. (2019). *La prostitución en el corazón del capitalismo*. Los libros de la catarata.
- Contreras, M. (2019). *La prostitución de las mujeres. ¿Disidencia sexual o violencia patriarcal?* Ediciones Bellaterra
- Galindo, M. y Sánchez, S. (2007). *Ninguna mujer nace para puta*. Lavaca Editora.
- Gil, M., Guirado, C., & Llovera, S. (2022). Algunas aproximaciones al diálogo entre antropología y salud mental. *Salud Mental Y Comunidad*, (13), 74–94. <https://doi.org/10.18294/smcy.2022.5182>
- Glosario por la igualdad del Instituto de Igualdad de las Mujeres del Gobierno de México (s.f.) <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/violencia-sexual>
- González, I. Y. (2017). *Porque ser puta no es oficio, ni lo más antiguo del mundo. Punto de quiebre, espirales de violencia y subordinación de mujeres en situación de prostitución* [Tesis de licenciatura no publicada]. ENAH.
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, (14), 249–273. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n14.11626>
- Etienne, C. F. (2018). Salud mental como componente de la salud universal. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 42, e140. <https://www.scielosp.org/article/rpsp/2018.v42/e140/es/>
- Hernández, Z. O., Hernández, R. G. & Estrada, C. A. R. (2017). Factores que intervienen en la salud mental de los docentes investigadores de la Universidad Autónoma de

- Zacatecas. *Revista-e Ibn Sina*, 8(2), 1-12.
<https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/ibnsina/article/view/34/28>
- Jeffreys, S. (2011). *La industria de la vagina: La economía política de la comercialización global del sexo*. Paidós.
- Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLVlgamvly). (2007).
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Luna, A.C. (2025). (coord.). *La seguridad humana en Latinoamérica. Apuntes desde las Ciencias Sociales y Humanidades*. Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de los Lagos (CULagos).
- Luna, A.C. (2025a). Violencia y seguridad humana. Una mirada autoetnográfica. En A.C. Luna Alfaro (coord.), *La seguridad humana en Latinoamérica. Apuntes desde las Ciencias Sociales y Humanidades* (pp. 12-34). Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de los Lagos (CULagos).
- Luna, A. C. (2025b). Caminando sobre terreno minado. Los riesgos del trabajo de campo desde la pedagogía del error. En A. C. Luna Alfaro & D. Reyes-Lara (2025). *Metodología Cualitativa para la enseñanza universitaria. Casos, ejemplos e intervenciones* (pp. 61-80). Ediciones Comunicación Científica.
- Luna, A. C. & Reyes-Lara, D. (coords.). (2025). *Metodología Cualitativa para la enseñanza universitaria. Casos, ejemplos e intervenciones*. Ediciones Comunicación Científica.
- Luna, A. C. (2024). Etnografía abolicionista. Una visión para analizar la violencia sexual en las vidas en situación de prostitución. *Revista De Ciencias Sociales*, 33(53), 29-39.
<https://doi.org/10.61303/0718-3631.v33i53.290>
- Luna, A. C. (2024a). Etnografía de mujeres coras en situación de prostitución. Una lectura desde un enfoque de los derechos relativos al programa contra la Trata de Personas. En A.C. Luna Alfaro (coord.). *Los derechos humanos y sus retos. Un balance desde experiencias situadas en México* (pp. 20-29). El Colegio de Tlaxcala
A.C.
<https://revistacoltlax.mx/omp/index.php/repositoriocoltlax/catalog/view/106/134/738>
- Luna, A. C. (2024b). Etnografía de mujeres en situación de prostitución y su relación con sus hijas e hijos. Apuntes desde visiones sobre

- estudios de la seguridad humana, la violencia, exclusión y vulnerabilidad social en las infancias de México. En A. H. González Reyes, L. Chávez Díaz y S. L. Hernández Mar. *Infancias, políticas públicas y derechos humanos* (pp. 45-61). Ediciones Comunicación Científica. <https://comunicacion-cientifica.com/doi/cc256/256-02.pdf>
- Luna, A. C. (2024c). La investigación Acción Participativa en Ciencias Sociales: Una propuesta para un programa de intervención contra la violencia sexual en Jalisco. *Interconectando Saberes*, 157–162. <https://doi.org/10.25009/is.v0iDossier1.2850>
- Luna, A. C. (2024d). Los mitos del amor romántico en los entornos prostitucionales de Guadalajara y Puerto Vallarta, Jalisco. un acercamiento etnográfico. En M. C. Cuecuecha Mendoza, O. Montiel Torres y A.C. Luna Alfaro (Coords). *Violencia de género en relaciones de pareja*. (pp. 83-104). Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de los Lagos (CULagos).
- Luna, A. C. (2024e). Una lectura antropológica de la violencia sexual de prostituyentes en México. Hacia la implementación de la teoría fundamentada para el diseño de programas de intervención con hombres que ejercen violencia. *Regiones y Desarrollo Sustentable*. 45(24), 12-33. <https://revistacoltlax.mx/regionesydesarrollosustentable/index.php/ryds/article/view/5>
- Luna, A. C. (2024f). La investigación Acción Participativa en Ciencias Sociales: Una propuesta para un programa de intervención contra la violencia sexual en Jalisco. *Interconectando Saberes, (Dossier1)*, 157–162. <https://doi.org/10.25009/is.v0iDossier1.2850>
- Luna, A.C. (2023). Etnografía en espacios de violencia y conflicto. Propuestas para un protocolo de seguridad. En A.C., Luna Alfaro (Coord.). *Elementos para hacer una tesis y no plagiar en el intento* (pp. 21-34). Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de los Lagos (CULagos). <https://publicaciones.udg.mx/gpd-elementos-para-hacer-una-tesis-y-no-plagiar-en-el-intento-9786075811109-65bad1071e756.html>
- Luna Alfaro A.C. (2022). El pasado desde las entrevistas etnográficas. Prostituyentes en voz de mujeres en situación de prostitución en

- Puerto Vallarta. En A.C. Luna Alfaro (Coord.). *¿Para qué usamos el pasado?* (pp. 235-259), Universidad de Guadalajara.
- Luna, A. C. (2022a). Violencia sexual y prostitución en Jalisco. Una aproximación etnográfica desde el abolicionismo. *Controversias Y Concurrencias Latinoamericanas*, 13(24), 191-202. <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/1089>
- Luna, A.C. (Coord.). (2021). *Deconstrucción del ejercicio de la sexualidad opresiva para hombres de Jalisco que ejercen violencia sexual*. Ediciones Comunicación Científica. <https://comunicacion-cientifica.com/libros/deconstruccion-del-ejercicio-de-la-sexualidad-opresiva-para-hombres-de-jalisco-que-ejercen-violencia-sexual/>
- Luna, A.C. (Coord.). (2021a). *Masculinidades, prostitución y trata de personas*. Universidad de Guadalajara.
- Luna, A.C. (2021b). Radiografía de la violencia sexual ejercida por hombres. En A.C. Luna Alfaro (coord.). *Deconstrucción del ejercicio de la sexualidad opresiva para hombres de Jalisco que ejercen violencia sexual* (pp. 35-54). Ediciones Comunicación Científica. <https://comunicacion-cientifica.com/libros/deconstruccion-del-ejercicio-de-la-sexualidad-opresiva-para-hombres-de-jalisco-que-ejercen-violencia-sexual/>
- Luna, A.C. (2021c). Teorías para comprender la violencia sexual ejercida por hombres contra parejas mujeres. En A.C., Luna Alfaro (coord.). *Deconstrucción del ejercicio de la sexualidad opresiva para hombres de Jalisco que ejercen violencia sexual* (pp. 27-34). Ediciones Comunicación Científica. <https://comunicacion-cientifica.com/libros/deconstruccion-del-ejercicio-de-la-sexualidad-opresiva-para-hombres-de-jalisco-que-ejercen-violencia-sexual/>
- Luna, A.C. (2021d). Un proyecto de investigación sobre prostitución en Jalisco desde los estudios de género de los hombres, En A.C. Luna Alfaro (coordinador). *Masculinidades, prostitución y trata de personas*. (pp. 19-50). Universidad de Guadalajara.
- Luna, A. C. (2020). Los prostituyentes en las políticas públicas mexicanas. Una historia de omisión. *Estudios Políticos*, 49, 131-144. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/72408>

- Luna, A.C. (2020a). *Políticas para vidas en situación de prostitución. Aportes desde la antropología*. Universidad de Guadalajara.
- Luna, A. C. (2020b). Prostitución, trata y prostituyentes en Jalisco. Una propuesta de investigación desde las masculinidades. *Sociedades y desigualdades*, 6(11), 70-91. http://web.uaemex.mx/cicsyh/docs/Revistas/No_11/SyD_11.pdf
- Navajas-Pertegás, N. (2021). «Deberías adelgazar, te lo digo porque te quiero»: reflexiones autoetnográficas sobre la gordura. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento E Investigación Social*, 21(1), e-2434. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2434>
- Pantoja-Maldonado, D. Z., Torrubia-Pérez, E., Casanova-Garrigós, G., & Swieszek, A. (2025). Atención a la salud de las mujeres en situación de prostitución: revisión narrativa sistematizada. *Revista española de salud pública*, 99(1), 1-19. <https://ojs.sanidad.gob.es/index.php/resp/article/view/924>
- Reyes-Lara, D. & Luna Alfaro, A. C. (2025). La enseñanza de la investigación cualitativa como modo de acercarse a las personas. En A.C., Luna Alfaro & D. Reyes-Lara, (Coords). *Metodología Cualitativa para la enseñanza universitaria. Casos, ejemplos e intervenciones* (pp. 19-38). Ediciones Comunicación Científica.
- Rubio A.M. (2008). La teoría abolicionista de la prostitución desde una perspectiva feminista. Prostitución y política. En E. Aponte Sánchez y M.L. Femenias (Compiladoras). *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres* (pp. 113-140). Univ. Nacional de La Plata.
- Zappelli, J. X. (2021). *¿Un trabajo empoderante o explotación sexual? El debate regulacionismo-abolicionismo en la Argentina 2020: los casos de las Asociaciones feministas AMMAR y AMADH* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2068/te.2068.pdf>

Representaciones sociales: utilidad, proceso y alcance analítico en las ciencias sociales

María de los Ángeles Ramírez Uribe
Universidad Autónoma de Sinaloa

Introducción

Las representaciones sociales son un acercamiento teórico, conceptual y metodológico que puede ser pertinente en investigaciones cualitativas de las ciencias sociales, porque aportan al estudio de la realidad social elementos para la comprensión de su dimensión simbólica y da cuenta de los procesos de construcción de significados a partir de la comunicación que los individuos establecen en los diferentes ámbitos de su vida (Cerrato y Villarreal, 2007). Es decir, como instrumento eurístico se ubican en el contexto de una epistemología dialógica.

Esta teoría, inaugurada por Moscovici dentro de la psicología social, se ha venido desarrollando ampliamente dando pie a diversas orientaciones conceptuales, todas ellas con la finalidad de comprender fenómenos de la realidad social y que, por su especificidad, cada orientación se ha dotado de distintas herramientas metodológicas propias (Rateau y Monaco, 2013). Debido a su carácter social, diversas han sido las disciplinas que la han adoptado como marco analítico de sus objetos de estudio, porque permite entender no solo la manera en que los grupos sociales significan su mundo, sino también, como estos significados orientan sus discursos, sus prácticas, sus posturas y su conformación identitaria. Permite, además, comprender el proceso de construcción de la dimensión simbólica de diversos fenómenos a partir de las interacciones que las personas establecen en distintos ámbitos de su vida cotidiana desde su posición de género, clase, etnia y otras

categorías sociales. Por lo que es capaz de confluir con otras teóricas y enfoques que asumen la realidad social como una construcción situada.

En palabras de Moscovici (1961) la representación social de un fenómeno, es una modalidad particular del conocimiento que incide en la elaboración de comportamientos y la comunicación que los individuos entablan en relación a éste. Además, Jodelet (1986) afirma que toda representación social puede ser entendida como el saber del sentido común, cuyo contenido da cuenta de procesos generativos y funcionales caracterizados socialmente. Estos contenidos establecen una forma de conocimiento práctico a partir del cual se comunica, se comprende y se domina el entorno social y material del fenómeno representado. Es decir, desde esta teoría un objeto no existe por sí mismo, sino que es y existe en relación a un grupo o un individuo. Por tanto, la relación sujeto-objeto determina al objeto mismo. Y como lo dice Abric (2001), el vínculo con el objeto es parte intrínseca de las relaciones sociales y debe ser interpretado en este marco.

La epistemología de esta teoría sustentada en la comunicación social permite que desde disciplinas como la sociología, la antropología, la educación, la economía, los estudios de género y el trabajo social sea utilizada como red interpretativa de la vida social, lo que a su vez permite la comprensión de los universos concensuados. Es por lo aquí planteado que este capítulo busca reflexionar sobre la utilidad, proceso y alcance analítico de las representaciones sociales como teoría y método en los estudios de corte cualitativo. En el primer apartado se revisa la fundamentación epistemológica en la que se sustenta las representaciones sociales, particularmente desde la perspectiva dialógica; en el segundo apartado se exponen los elementos constitutivos y funcionales de la representación social como noción teórica. En el tercer apartado se discute el método de las representaciones sociales. En el cuarto apartado se presenta la aplicación de esta aproximación teórico-metodológica utilizando como ejemplo una investigación sobre representaciones sociales del cuidado en un grupo particular de mujeres. Finalmente, se plantean las reflexiones finales.

Fundamentación epistemológica de las representaciones sociales: lo relacional entre sujetos y teorías

Desde este enfoque teórico-metodológico se plantea que a priori no existe la realidad objetiva. Se parte del supuesto de que toda realidad es representada y apropiada por un individuo o grupo, quienes la reconstruyen en su sistema cognitivo, integrándola a su sistema de valores, el cual depende de su historia y del contexto social e ideológico que le rodea. Por tanto, es esa realidad apropiada y reestructurada la que para el individuo o el grupo constituye la realidad misma (Abric, 2001). Es decir, el estudio de las representaciones sociales se alinea con los supuestos epistemológicos de los estudios cualitativos que reconocen los fenómenos de la realidad social como un constructo de los propios individuos.

Es imprescindible aclarar que, una representación debe ser entendida más allá de un simple reflejo de la realidad. Es más bien una organización significativa que depende de diversos factores contingentes, a decir, la naturaleza, el contexto inmediato y la finalidad de la situación en la que se da. Intervienen también factores más generales que rebasan a la situación misma, como el contexto social e ideológico, la posición del individuo en la organización social, el contexto económico, entre otros (Abric, 2001). De aquí que puede pensarse la construcción de las representaciones sociales de los grupos como un tipo de conocimiento situado, el cual puede ser entendido y articulado con otras perspectivas teóricas como la feminista, la interseccional, la decolonial o la crítica.

Representaciones sociales: una noción dinámica sustentada en la comunicación social

Los factores contingentes y estructurales a partir de los cuales se construye una representación social, permiten que tenga la capacidad de ser dinámica. Debido a que se construye socialmente dentro de una cultura, es capaz de deconstruirse y reconstruirse de acuerdo con las necesidades y exigencias del contexto y del propio actor social; es un instrumento del pensamiento que puede ser reflexivo, interpretativo y generativo de cambios; tiene una función de proceso mental

sociocognitivo a través del cual las personas se explican su realidad, la revisten de elementos afectivos y le dan un significado coherente en su estructura de pensamiento (Flores, 2010). Por lo que las personas reconstruyen constantemente representaciones sociales a través de integrar sus experiencias de vida en torno a los fenómenos representados, así como, las necesidades y exigencias del contexto en el que están situados.

La comunicación social es eje fundamental en esta perspectiva teórico-metodológica, porque sirve como vehículo que confiere a las personas un papel activo en la construcción de su realidad, propia de los universos consensuados (Cerrato y Palmonari, 2007). Desde esta mirada, las interacciones son base ontológica en la creación de toda representación social, debido a que la relación entre Ego y Alter es quién determina la construcción de conocimiento de un objeto (Markova, 2008).

La triada Ego-Alter-Objeto como esquema conceptual, permite una aproximación teórica al ámbito de las representaciones sociales conocida como dialogicalidad. Este proceso dialógico implica que la relación Ego-Alter respecto al objeto representado en cuestión, es la capacidad de los individuos de concebir y crear realidades sociales con respecto a un fenómeno en términos de instituciones y actores sociales específicos (Cerrato y Palmonari, 2007).

A decir de Markova (2008) la teoría de las representaciones sociales explora la realidad social de los fenómenos en sus interdependencias y dinámicas; asume que sus conceptos son relacionales y que el pensamiento natural y la comunicación son siempre multifacéticos y heterogéneos. En este sentido, la acción comunicativa da forma al conocimiento social y a sus campos de representación, que a su vez son integrados en un contexto y en una forma de vida específica.

Se entiende por campo de representación como el espacio constituido de significaciones, saberes e informaciones (Arruda, 2010) con respecto a un objeto. Por lo tanto, es a través de la interacción y la comunicación, que los actores sociales producen un sistema de conocimiento que permite comprender e interpretar las prácticas diarias, otorgándoles un sistema de referencia que se relaciona y verifica en la experiencia diaria de la vida. Es decir, conocer algo no es sólo la apropiación cognitiva del objeto, sino que es además, tener una

relación significativa y un posicionamiento social con el objeto de conocimiento (Jovchelovith, 2008), conformado y expresado en un contexto comunicativo.

De aquí que, los distintos grupos sociales construyen representaciones sociales de los fenómenos a partir de sus interacciones diarias en los distintos espacios dónde se desenvuelven. En este proceso, los individuos confieren significados específicos y se posicionan con respecto al objeto representado a partir de sus experiencias diarias de vida.

El supuesto relacional con otras teorías

Ahora bien, el supuesto ontológico basado en la comunicación de las representaciones sociales permite que se puedan articular con otros enfoques teóricos. Un ejemplo de esto, es la afinidad con la teoría feminista, porque ambas reconocen que la realidad es construida socialmente a través de la interacción entre actores sociales y sociedad, formando un binomio indisoluble que pasa por la comunicación. El género es una categoría relacional porque para entender las construcciones de género en la sociedad se considera en su análisis relaciones de poder, la importancia de la experiencia de las mujeres, de la subjetividad y del saber concreto con respecto al ser mujer. Del mismo modo, en la teoría de las representaciones sociales nunca se separa al actor social y su saber concreto del contexto en donde se desenvuelve, es decir, nunca se desvincula la construcción de ese saber con la subjetividad de los actores que lo construyen (Arruda, 2010).

La teoría feminista aporta la categoría de género en el análisis de diversos fenómenos sociales, pues da cuenta de las concepciones del cómo se debe ser mujer en una cultura determinada y cómo este deber ser juega un papel importante en la construcción de la forma en que se piensan y se ejercen los fenómenos vividos. Por su parte, la teoría de las representaciones sociales vincula el saber concreto de un fenómeno en las y los actores sociales a partir del contexto en donde se desenvuelven, relacionando la construcción de este saber con su subjetividad y sus experiencias como mujeres u hombres.

Este modelo relacional de ambas teorías es eje central para entender la estructura en los sistemas de las prácticas. Se entiende como sistema de género a la totalidad de los elementos ideológicos, creencias,

valores y normas que constituyen las relaciones sociales y mediante las cuales se dinamiza la comunicación, se normativiza la diferencia de roles entre los sexos y se determina las prácticas sociales que ambos sexos reproducen (Flores, 2010). Es decir, el sistema de género impregna las prácticas propias de las mujeres y de los hombres, incidiendo en la construcción de los significados contenidos en las representaciones sociales, orientando las comunicaciones que se establecen en torno a las mismas. Por lo tanto, el género puede ser entendido como un subsistema que denota creencias, valores y normas (elementos ideológicos) que intervienen en la comunicación social y que conforman un sistema global llamado representación social (Flores, 2010).

Conceptualmente, la teoría feminista y la teoría de las representaciones sociales consideran que sus objetos de investigación son proceso y producto al mismo tiempo. Las construcciones de género y la representación social de los fenómenos se dan como resultado de la socialización que establecen los individuos unos con otros, dentro de espacios situados en contextos históricos, económicos y culturales específicos. Arruda (2002) afirma que, esto requiere que su abordaje sea flexible utilizando metodologías creativas, no necesariamente específicas de un área disciplinar. Ambas teorías convergen en dar importancia a las dimensiones subjetiva, afectiva y cultural en la construcción de los saberes y las prácticas humanas, considerando estos elementos en el proceso de construcción del saber científico.

Es por esto, que rescatan la experiencia de vida y la posibilidad de diversas racionalidades, para adecuar características multifacéticas de los grupos sociales contemporáneos. Características que aportan en las formas de conocer y posicionarse de cara a los fenómenos que viven, entendiendo las diferencias de los grupos sociales como especificidad en la construcción del saber.

Elementos constitutivos y funcionales de las representaciones sociales

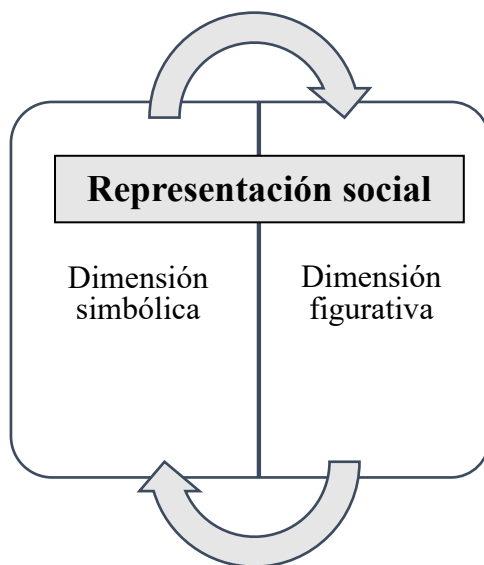
Es pertinente aclarar que la noción de representación se concibe en términos de acción y alude a dos aspectos. Por un lado, representar es sustituir. La representación es el representante de un objeto, una persona, un fenómeno, un acontecimiento o una idea y por lo tanto está

vinculado a la noción de símbolo o signo, porque una representación remite a otra cosa. Por otro lado, representar es hacer presente en la conciencia. Por lo tanto, en este sentido la representación es una reproducción mental de algo y está vinculado a la noción de imagen o figura (Jodelet, 1986).

Toda representación tiene una dimensión figurativa y una dimensión simbólica que son indisociables “entendiendo por representación la que permite atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura” (Moscovici, 1961, p. 43). De tal manera que “las representaciones son modalidades de conocimientos y sus funciones son dar forma a las actividades, la comunicación y la realidad” (Markova, 2008, p. 473), es en y a través de ellas que las personas significan el mundo, construyen, mantienen y transforman su forma de concebir la realidad circundante.

Figura 1

Dimensión simbólica y figurativa de las representaciones sociales



Nota. Elaboración propia basada en Moscovici (1961)

Además de estas dos dimensiones, Jodelet (1986) identifica cinco características fundamentales: 1) siempre es la representación de un objeto, es decir, este proceso sociocognitivo se genera en torno a algún

fenómeno; 2) tiene el carácter de imagen pues determina la forma en que el fenómeno es concebido; 3) tiene un carácter simbólico al conferírsele un significado determinado; 4) tiene un carácter constructivo debido a que se construye y reconstruye a través de los procesos de socialización que los individuos establecen a partir de las interacciones en los distintos ámbitos de su vida; 5) por último, tiene un carácter autónomo y creativo debido al aporte de las experiencias individuales en la construcción de representaciones específicas.

Ahora bien, una representación es social en tanto es producida o engendrada colectivamente. Moscovici (1961) establece que, “para poder captar el sentido del calificativo social, más vale poner el acento en la función a la que corresponde que en las circunstancias y las entidades que refleja” (p. 51), particularmente en la medida en que contribuye al proceso de formación de conductas y de orientación de las comunicaciones sociales.

Las representaciones sociales permiten por un lado comprender, interpretar y construir la realidad social, y por otro lado, orientar las prácticas, los comportamientos y las relaciones sociales. Esto es posible a través de los procesos de la objetivación y el anclaje, mecanismos mediante los cuales se elabora y desempeña una representación social (Cerrato y Villarreal, 2007).

En el proceso de la objetivación lo social se “traduce en el agenciamiento y la forma de los conocimientos relativos al objeto de una representación, articulándose con una característica del pensamiento social, la propiedad de hacer concreto lo abstracto, de materializar la palabra” (Jodelet, 1986, p. 481), de tal forma que la objetivación se encarga de transferir algo que está en la mente en algo que está en el mundo físico, permitiendo al individuo a través de sus prácticas o actos del habla comunicar lo abstracto y manifestarlo al otro.

Por su parte, en el proceso del anclaje se otorga sentido al objeto que se presenta a la comprensión del sujeto. Se trata del modo por el cual el conocimiento se arraiga en lo social y regresa, al convertirse en categoría que se integra al grupo de contenidos de lectura del mundo de la persona, instrumentalizando al nuevo objeto (Arruda, 2010). En el proceso del anclaje sucede un enraizamiento social de la representación y su objeto, confiriéndoles significado y utilidad (Jodelet, 1986).

Ambos procesos siempre están situados en una relación dialéctica, confiriendo en su conjunto la capacidad de articular las

funciones básicas de las representaciones sociales que son: la función de saber, que permite entender y explicar la realidad social; la función de elaborar la identidad social y personal, así como de salvaguardar la especificidad de los grupos; la función de orientación, porque conduce los comportamientos y las prácticas a través de intervenir directamente en la definición de la finalidad de la situación; y la función de justificar a posteriori las posturas y comportamientos en relación a un fenómeno (Abric, 2001). Estas funciones, permiten entender la posturas, prácticas e identidades que los individuos tejen alrededor de los fenómenos de la vida social.

Las representaciones sociales como método

La representación social como herramienta metodológica “posibilita el estudio en profundidad de los sentidos y significantes que los sujetos le otorgan a la acción en la vida cotidiana; objetivo central de la metodología cualitativa de investigación en Ciencias Sociales” (Weisz, 2017, p. 99). Esta idea coincide con el pensamiento de Cerrato y Villarreal (2007), al considerar que la representación social como método está llamado a priorizar abordajes cualitativos dadas las características del mundo contemporáneo, en donde se presentan incesantes y rápidos cambios sociales que suscitan la diversificación en los modos de vida. Es por esto que, es pertinente el estudio de las distintas perspectivas de los actores sociales situados en sus contextos específicos para entender la construcción de la representación social del objeto de estudio a través de procesos inductivos que permitan elaborar conceptos que sean sensibles a estos contextos sociales.

Particularmente, desde la perspectiva dialógica desarrollada por investigadoras como Markova (2008) y Jovchelovith (2008) se fundamenta las representaciones sociales en las interacciones entre los individuos y los diferentes grupos sociales, y por lo tanto se asume como una categoría relacional. Es a partir de la comunicación que los individuos establecen con las distintas instituciones sociales, que construye las representaciones sociales de los fenómenos con los que está en contacto, y que estas representaciones se instituyen como un conjunto de normas, valores, afectos y orientaciones en su actuar.

Por otro lado, también se entiende que la representación social es relacional, porque se produce siempre en relación con otras categorías

(Weisz, 2017), que se desprenden de diversas teorías. Pueden confluir en la recuperación, sistematización y análisis de categorías teóricas o sociales que coadyuven en la comprensión profunda de los fenómenos sociales. Esta aproximación metodológica, al centrarse en las interacciones simbólicamente mediadas en la construcción social de la realidad, asume que la representación social no queda anclada en el plano mental, sino que constituye la realidad misma, que puede ser pensada, dicha o actuada a través de palabras, gestos o acciones que son compartidos socialmente.

Se entiende entonces que lo representacional tienen repercusiones en la práctica y los discursos reproducidos en el mundo de la vida (Weisz, 2017). Las interacciones establecidas por los individuos en distintos ámbitos de su vida, los llevan a otorgarle un significado específico a los objetos representados y a sus acciones frente a estos. Esta configuración simbólica se construye a partir de su experiencia de vida.

Por su parte, Cerrato y Villarreal (2007) consideran que, a través de esta orientación metodológica, es posible describir la emergencia e influencia de una representación social, de forma retrospectiva, a través de la recuperación de narrativas personales de los objetos socialmente representados, debido a que es posible poner el acento en cómo se conforman estas representaciones sociales a partir de la recolección de datos descriptivos. Estos datos descriptivos, permiten dar cuenta de las formas sociales del conocimiento en su especificidad grupal desde el contexto local, porque a través de las experiencias, interacciones, pensamientos y emociones que las personas exponen en relación a los fenómenos de su vida cotidiana, es posible estudiar los significados subjetivos que le atribuyen a estas prácticas.

Estudiar la representación social de un fenómeno, es entender que toda representación como sistema socio cognoscitivo de sentidos y significados socialmente contruidos y reproducidos por las personas en sus vínculos e interacciones, es el dato en sí mismo y que como dato, no es un objeto que puede ser recolectado directamente, sino que es producido en un proceso de co-construcción entre el investigador y quienes colaboren en una investigación (Weisz, 2017). Para que una representación social se considere como tal, deberán presentarse aspectos afectivos; deberá tener un carácter modélico, es decir, una forma determinada de ser percibido; tener un carácter funcional en

relación a las decisiones tomadas por las personas que organice otros aspectos de su vida (Cerrato y Villarreal, 2007).

Se puede considerar que, el abordaje metodológico de la representación social puede favorecer el análisis de un problema planteado desde las percepciones y vivencias de los propios individuos, permitiendo describir detallada y profundamente los conocimientos, creencias y significados de lo que hacen y expresan sobre los fenómenos representados y la relación que esto tiene con sus prácticas de cara al fenómeno.

Por tanto, es preciso mencionar que este método desde la dimensión simbólica utiliza una serie de técnicas que permiten captar lo subjetivo (Peña y González, 2013), al recuperar de manera retrospectiva las narrativas de los actores sociales. Entre estas técnicas se puede mencionar la entrevista en sus distintos formatos, los grupos de discusión, las historias de vida, el análisis de contenido y discurso, la observación en sus distintos formatos, la cartografía feminista, la asociación libre de palabras, entre otros.

Un estudio con representaciones sociales y teoría feminista: las representaciones sociales del cuidado en empleadas del comercio al por menor en una ciudad del noroeste de México

La investigación denominada “Reconfiguración de los cuidados maternos y precarización laboral de trabajadoras del comercio al por menor: un estudio sobre representaciones sociales, género y neoliberalismo” (Ramírez-Urbe, 2025) es una muestra de cómo se aplica teórico-metodológicamente las representaciones sociales articuladas con el enfoque interseccional, la teoría feminista y los estudios críticos del trabajo. En la construcción del objeto de estudio confluyeron distintas categorías derivadas de estas aproximaciones teórico-conceptuales, entre ellas: mercado laboral, género, división sexual del trabajo, cuidado y representaciones sociales.

Construcción del objeto de estudio

El objetivo del estudio fue explicar el vínculo entre representaciones sociales del cuidado y trayectorias laborales de madres empleadas en el mercado de trabajo del comercio al por menor en Culiacán, Sinaloa, dentro del contexto neoliberal. Se partió de entender que la participación de las mujeres dentro del mercado de trabajo está ligada a factores sociodemográficos, sobre todo aquellos que se vinculan al cuidado de infantes (Acosta et al., 2007), que el sistema neoliberal estructura condiciones precarias en los empleos a partir de reducir los salarios, flexibilizar las jornadas laborales y disminuir prestaciones sociales (Anguiano y Ortiz, 2013; Quiñones y Rodríguez, 2015). Se consideró también que el contexto donde se sitúa la investigación, a decir, Culiacán, Sinaloa, es una entidad de vocación comercial, caracterizada por una precarización laboral con salarios por debajo de la media nacional y un sector terciario altamente feminizado (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021; Consejo para el Desarrollo Económico de Sinaloa [CODESIN], 2021).

A partir de esta información se asume que la precarización laboral propia del sistema económico neoliberal se acentúa cuando se trata del trabajo remunerado de las mujeres, debido a que de manera sincrónica se desempeñan laboralmente y cubren el mandato social del cuidado de sus infantes. Lo que llevó a plantearse la pregunta que guio esta investigación ¿De qué forma se vinculan las representaciones sociales del cuidado y las trayectorias laborales de madres trabajadoras del sector del comercio al por menor en el contexto neoliberal?

Para dar respuesta a esta interrogante se plantearon cuatro objetivos específicos: 1) caracterizar a las trabajadoras del mercado laboral del sector del comercio al por menor en Culiacán; 2) identificar las condiciones laborales con respecto al cuidado infantil del mercado de trabajo del comercio al por menor en Culiacán; 3) analizar las representaciones sociales del cuidado infantil de madres trabajadoras del sector del comercio al por menor; y 4) analizar las experiencias en las trayectorias laborales de las madres empleadas del sector del comercio al por menor al conciliar trabajo remunerado y cuidado infantil. Los objetivos uno y dos atienden a la necesidad de conocer al grupo de mujeres que conformaron este estudio y las condiciones de sus empleos. Esto permitió entender con mayor profundidad el tipo de

representaciones sociales que construyeron y reconstruyeron acerca del cuidado de sus infantes a lo largo de su vida desde su posición social, económica y cultural con el fin de entender su subjetividad y la elección de sus prácticas.

Marco teórico-conceptual

El marco teórico se compone de postulados de la economía feminista, la teoría de las representaciones sociales y los estudios críticos del trabajo. De la economía feminista, se asume que existe un vínculo entre el trabajo productivo y el trabajo reproductivo y se reconoce la reproducción de la división sexual del trabajo al interior de la familia y dentro de las estructuras del mercado laboral (Ariza y Oliveira, 2000). Se concibe al cuidado como un trabajo a partir del cual se reproduce la vida y que se compone por una dimensión concreta, una dimensión afectiva y una dimensión económica (Batthyány et al., 2014).

Desde los estudios del trabajo con una visión crítica, se entiende al neoliberalismo como un sistema económico que deconstruye los marcos normativos instaurados por el Estado de bienestar, desfigurando el papel del Estado como responsable de garantizar derechos sociales (Harvey, 2007; Gledhill, 2018). Se entiende también como una ideología que instaure subjetividades que llevan a los individuos a concebirse como empresas que operan bajo una ética del “ayúdate a ti mismo” y que los hace responsables de solventar sus necesidades mediante sus propios recursos (Laval y Dardot, 2013).

De la teoría de las representaciones sociales se retoma el modelo dialógico de Markova (2008) que sustenta la construcción de representaciones sociales a partir de la comunicación social, en donde el objeto representado adquiere una forma de percibirse y se le asigna un sentido en términos de actores sociales e instituciones específicas. Es decir, en el caso de esta investigación, las ideas y creencias con respecto al cuidado de infantes, están encarnadas en estructuras sociales específicas, a decir, el Estado, el mercado de trabajo o la familia, de tal forma que son adoptadas por las personas que forman parte de ellas (Cerrato y Palomari, 2007). Es por estas representaciones, que por ejemplo en el contexto latinoamericano se pueden observar redes

generacionales de mujeres que se hacen cargo del cuidado de los infantes, generalmente dentro de la institución familiar.

También se retomó de Ben-Asher (2003) y Castorina (2010) los tipos de representaciones sociales que los individuos construyen a partir de sus circunstancias específicas, como lo son, las hegemónicas y las emancipadas. Las primeras reflejan un sentido más generalizado en toda la sociedad con respecto al fenómeno representados y las segundas, dan cuenta de la adaptación que los individuos realizan cuando sus circunstancias no calzan con el modelo hegemónico.

Diseño metodológico

El diseño metodológico fue mixto secuencial con preponderancia en los datos cualitativos. La primera fase fue cuantitativa, se trabajó con una muestra representativa, a través de aplicación de un cuestionario. Esta fase atendió los primeros dos objetivos de la investigación y se hizo un análisis de estadística descriptiva. La segunda fase fue cualitativa, el grupo de participantes se conformó a partir de un muestreo intencional y se utilizó el método de las representaciones sociales para atender los objetivos tres y cuatros. El alcance de esta segunda fase fue explicativo, se utilizó la entrevista como técnica de recolección de información y se realizó un análisis de contenido.

La población fueron 816 mujeres que trabajan en unidades económicas del comercio al por menor ubicadas en la zona Centro de Culiacán, Sinaloa (INEGI, 2022). La muestra se conformó por 194 trabajadoras, lo que permitió un 94% de confianza de los datos recolectados a través del cuestionario. En el contexto de la aplicación de los cuestionarios, se identificaron a las mujeres que cumplían los criterios de inclusión para ser entrevistadas en la fase cualitativa. Se lograron entrevistar y audiograbar a 9 empleadas con infantes menores de 6 años al momento de la investigación. Y se recuperaron 5 entrevistas más de manera informal, las cuales fueron registradas en un diario de campo.

Las narrativas registradas pasaron por un momento de codificación abierta y un momento de codificación axial (Strauss y Corbin, 2002). En la codificación abierta se realizó un microanálisis de línea por línea, recuperando de manera inductiva los distintos códigos que emergían de los relatos de las entrevistadas. En la codificación

axial, se realizó una categorización de los códigos de las entrevistas ordenados por dimensiones. Finalmente, se realizó un análisis de contenido (Andréu, 2006), que permitió identificar patrones y realizar la contranstrucción teórica. El análisis de las narrativas recuperadas, permitió comprender las representaciones sociales del cuidado que el grupo de mujeres entrevistadas construye en su vida cotidiana a partir de las interacciones que establece en el ámbito laboral y familiar.

Resultados: representaciones sociales hegemónicas y emancipadas

La población de estudio, de manera general, está integrada por mujeres en edad reproductiva, la mitad de ellas son madres, cuentan con una escolaridad entre secundaria y preparatoria, perciben como ingreso mensual entre uno y dos salarios mínimos, viven en su mayoría en un formato de familia extendida y los ingresos familiares se distribuyen entre varias personas que cohabitan en el hogar. En cuanto a sus condiciones laborales, un alto porcentaje tiene jornadas flexibles, es decir, cambio de turnos, días de descanso y vacaciones a discreción patronal. Desconocen o no hacen uso de prestaciones sociales, las empleadas con infantes, no tienden a utilizar su derecho a guardería y en general, son mujeres que han tenido trayectorias laborales interrumpidas a lo largo de su vida (Ramírez-Uribe, 2025).

Estas características sociodemográficas y laborales, posicionan a estas mujeres en lo que se denomina como suelos pegajosos (García, 2017) lo que desde una mirada interseccional y situada se entiende que todas estas características obstaculizan sus posibilidades de desarrollo y las mantiene en la base de la pirámide económica ante la exigencia de que equilibren su trabajo remunerado con el trabajo doméstico y de cuidados. Su subjetividad se construye a partir de esta situación que viven, por lo que construyen y reconstruyen representaciones sociales del cuidado de sus hijos e hijas a partir de esta posición.

Para la recuperación de las representaciones sociales de estas mujeres, se consideró en las narrativas en torno al cuidado de sus infantes aspectos afectivos, formas determinadas de percibir el cuidado y un carácter funcional en relación a sus decisiones de cuidado (Cerrato y Villarreal, 2007). Todos estos elementos debían estar presentes. En la investigación se reconocieron dos tipos de representaciones sociales:

representaciones sociales hegemónicas y representaciones sociales emancipadas (Ben-Asher, 2003 y Castorina 2010).

En el primer tipo de representaciones, se encontró que la estructura cultural del modelo hombre proveedor-mujer cuidadora se reproduce en las formas de concebir al cuidado. Esta presente la figura de la madre como persona que mejor cuida, el cuidado se ve como un acto de paciencia y amor, la familia como la principal responsable y la ausencia de la figura paterna en esta práctica. En cuanto a las representaciones sociales emancipadas, se encontró que para este grupo de mujeres trabajar es su forma de cuidar, en esta actividad se entreteje el dolor y la culpa, se concibe el cuidado como un acto que se realiza a la distancia y ven la educación de sus infantes como una forma ideal de cuidarlos (Ramírez-Uribe, 2025).

A través de las representaciones sociales hegemónicas del cuidado, se logra ver la operacionalización de este objeto como parte de la subjetividad de este grupo de mujeres, que refuerza la forma social e identitaria que tiene como madres (Castorina, 2010). Se logra observar el amor y la paciencia como afectos femeninos que dan pie a una subvaloración del esfuerzo que supone el trabajo de cuidados (Batthyány et al., 2014) y a la institución familiar como el espacio donde debe ejercerse (Genta, 2020). Se reitera el modelo hombre proveedor-mujer cuidadora a través de la figura de la madre como principal responsable y la ausencia del padre.

En cambio, en el caso de las representaciones sociales emancipadas, se observa la precariedad laboral de este grupo de mujeres como eje de construcción, porque se emancipan sus formas hegemónicas de ver el cuidado y las adecuan a su experiencia cotidiana. Es por esto, que el trabajo remunerado se convierte en la forma que tienen para cuidar a sus hijos, reforzando su identidad de madres y su papel de cuidadoras. Desarrollan capacidad de la omnipresencia, al estar siempre supervisando y haciéndose presentes en el cuidado de sus hijos e hijas. El desarrollo de esta capacidad se debe a que en el núcleo figurativo de las representaciones del cuidado subyace la idea de que la madre es la que cuida mejor (Grau, 2014).

El sentimiento de dolor y culpa, muy alejado a la forma tradicional de ver el cuidado como amor y paciencia, se debe a la incapacidad que tienen de ejercer el cuidado directo. Finalmente, se aprecia como estas nuevas formas de pensar y ejercer el cuidado,

aunque separadas de las formas tradicionales, parecen seguir ancladas en estos modelos hegemónicos. Se emancipan, porque se adecuan y se transforman en nuevos objetos. Sucede, en el caso de este estudio, una disonancia cognitiva en términos de Festinger (Ovejero, 1993), porque la distorsión que viven entre cómo construyeron el cuidado ideal a lo largo de su vida y la incapacidad de seguir este modelo, modifica el sentido que le dan y lo adaptan a sus propias condiciones de vida.

En este estudio, tanto el método como la teoría de las representaciones sociales, permitieron explicar cómo las trayectorias laborales de este grupo de mujeres y sus representaciones sociales del cuidado están en una relación dialéctica, en donde se deconstruyen y reconstruyen conforme a sus experiencias de vida, como mujeres dentro del mercado laboral, como madres y como empleadas de baja cualificación. Da cuenta también de la precarización en las relaciones laborales como una cuestión estructural que implica transferir la responsabilidad en los hogares y por ende en las mujeres, para que la fuerza de trabajo saque adelante mediante sus recursos de tiempo, monetarios y redes, la reproducción de la vida. Lo que implica crear subjetividades de los fenómenos a partir de estructuras sociales, pero también de las experiencias individuales. Las representaciones sociales permiten, en este sentido, articular enfoques macro y micro en la construcción de sus objetos de estudios.

Reflexiones finales

El abordaje desde las representaciones sociales como teoría y método, puede ser de gran sustento en las ciencias sociales debido al principio relacional en el que se fundamenta. La construcción y análisis de un objeto de estudio desde este enfoque permite entender cómo se conforman los fenómenos sociales a partir de identificar su dimensión simbólica, figurativa, afectiva y orientadora situada en un contexto social, económico y cultural específico. También da riqueza explicativa al poder relacionar toda representación con otras categorías teóricas. Es decir, esta mirada se fundamenta en redes de factores que permiten otorgar sentido al fenómeno de estudio.

De igual importancia, este método utiliza técnicas de recopilación de información que rescata las experiencias de los individuos en torno a los fenómenos vividos. Sus narrativas permiten de manera

retrospectiva dar forma a las representaciones sociales que las personas construyen en su vida cotidiana. Estas formas de representar su realidad dan cuenta de sus posturas y decisiones en torno a sus prácticas. Es un método en principio descriptivo, pero con capacidad explicativa.

Finalmente, como enfoque teórico-metodológico articula en sus explicaciones macro estructuras sociales con experiencias individuales de los grupos de estudio. Las investigaciones sustentadas en las representaciones sociales se alinean con los supuestos epistemológicos de los estudios cualitativos que reconocen los fenómenos de la realidad social como un constructo de los propios individuos enmarcados en estructuras sociales.

Referencias

- Abric, J.C. (Dir.) (2001). *Representaciones sociales y prácticas sociales*. Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V.
- Acosta, E., Peticara, M. y Ramos, C. (2007). *Oferta laboral femenil y cuidado infantil*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Oferta-laboral-femenina-y-cuidado-infantil.pdf>
- Anguiano, A. y Ortiz, R. (2013). Reforma laboral en México: precarización generalizada del trabajo. *El Cotidiano*, (182), 95-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32529942010>
- Ariza, M. y Oliveira, O (2000). Género, trabajo y familia: Consideraciones teórico-metodológicas. En Consejo Nacional de Población, *La población de México, situación actual y desafíos futuros* (pp. 201-227). CONAPO.
- Arruda, A. (2002). Teorias das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, (117), 127-147. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300007>
- Arruda, A. (2010). Teoría de las representaciones sociales y teorías de género. En Blázquez, N., Flores, F. y Ríos, M. (Coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 317-338). Universidad Nacional Autónoma de México.

- http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf
- Batthyány, K., Genta, N. y Perrotta, V. (2014). La dimensión de género en el saber experto en cuidado infantil. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(1), 33-58.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475847268003>
- Ben-Asher, S. (2003). Hegemonic, Hemancipatic and Polemical Social Representation: Parental Dialogued Regarding Israeli Naval Commandos Training in Polluted Water. *Papers on Social Representations*, (12), 6.1-6.12.
- Castorina, J.A. (2010). The ontogénesis of Social Representation: a dialective perspective. *Papers on Social Representations*, (19), 18.1-18.19.
- Cerrato, J. y Palmonari, A. (Dir) (2007). *Representaciones sociales y psicología social. Comportamiento, globalización y posmodernidad*. Promolibro.
- Cerrato, J. y Villarreal, M. (2007). Representaciones sociales: Historia, teoría y método. En J. Cerrato y A. Palomari, (Dir.). *Representaciones sociales y psicología social. Comportamiento, globalización y posmodernidad* (40-116). Promolibro.
- Consejo para el desarrollo económico de Sinaloa (CODESIN) (2021). Sinaloa en números. Salarios en Sinaloa durante el año 2020. <https://sinaloaennumeros.codesin.mx/wp-content/uploads/2021/02/Reporte-09-del-2021-de-Salarios-2020.pdf>
- Flores, F. (2010). Representación social y género: una relación de sentido común. Teoría de las representaciones sociales y teorías de género. En Blazquez, N., Flores, F. y Ríos, M. (Coords.) (2010). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 339-358). Universidad Nacional Autónoma de México.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf
- García, V. (2017). De techos, suelos, laberintos y precipicios. Estereotipos de género, barreras y desafíos de las mujeres políticas. En Freidenberg, F. y Del Valle, G. *Cuando hacer política te cuesta la vida. Estrategias contra la violencia política hacia las mujeres en América Latina*, (pp. 103-114).

- <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4735/7.pdf>
- Genta, N. (2020). Representações sociais de assistência à infância e gênero: uma proposta de tipologia. *Século XXI: Revista De Ciências Sociais*, 9(3), 779–819. <https://doi.org/10.5902/2236672541351>
- Gledhill, J. (2018). Neoliberalism. *The International Encyclopedia of Anthropology*, 1-11. <https://doi.org/10.1002/9781118924396.wbiea2073>
- Grau, A. (2014). Tiempos de crianza. Representaciones sociales a propósito de la distribución de los tiempos de cuidado en el seno de las familias valencianas. *Géneros*, 2 (14), 11-35. <http://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/650>
- Harvey, David (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cuarto trimestre de 2020. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enoe/15ymas/doc/resultados_ciudades_enoe_2019_trim4.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2022). Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (DENUE). <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/denue/>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Paidós.
- Jovchelovitch, S. (2008). Reflection of the diversity of knowledge. Power and dialogue in representation field. En Sugiman T., Gergen, K. J., Wagner, W. y Yamada, Y. (Eds). *Meaning in action. Constructions, narratives and representations* (pp.23-36). Springer
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Markova, I. (2008). The epistemological significance of the theory of social representation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 461-487.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Ovejero, A. (1993). Leon Festinger y la psicología social experimental: la teoría de la disonancia cognoscitiva 35 años después.

- Psicothema*, 5(1), 185-199.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72705115>
- Peña, I. y González, O. (2013). La representación social. Teoría, método y técnica. En Torres, M.L. (coord.), *Observar, escuchar y comprender* (pp. 299-337). El Colegio de México.
- Quiñones, C.S. y Rodríguez, S. (2015). La reforma laboral, la precarización y el principio de estabilidad en el empleo. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, (21), 179-201.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=429640697008>
- Ramírez-Uribe, M.A. (2025). *Reconfiguración de los cuidados maternos y precarización laboral de trabajadoras del comercio al por menor en Culiacán, Sinaloa, México: un estudio sobre representaciones sociales, género y neoliberalismo* [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Sinaloa]. Repositorio Institucional Buelna
http://repositorio.uas.edu.mx/handle/DGB_UAS/902
- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, 6 (I), 22-42.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Weisz, C.B., (2017). La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. *Rev. CES Psicol.*, 10 (1), 99-108.
<http://dx.doi.org/10.21615/cesp.10.1.7>

Capítulo 8

Investigación Acción Participativa. Ruta metodológica para la construcción de paz en contextos de narcoviolencia

Julián Alveiro Almonacid Buitrago
Universidad Surcolombiana

Resumen

Este trabajo condensa el valor de la Investigación Acción Participativa (IAP) como ruta metodológica para la construcción de paz en contextos sitiados por la narcoviolencia. Parte de una práctica reflexiva sobre iniciativas socioeducativas desarrolladas durante el periodo 2018-2020 en la sindicatura de Culiacancito, Sinaloa, México. Para la fundamentación epistemológica, se incluyen referentes del método participativo desde América Latina y su fundamentación con estudios críticos de paz. Además de abordar el perfil de los colaboradores entre profesores, estudiantes y líderes comunitarios, se justifican las técnicas empleadas desde la observación participante, la entrevista dialógica y los diarios pedagógicos. En el análisis, se destacan cuatro fases del diseño: diagnóstico, implementación pedagógica, acciones comunitarias y devolución de saberes. A modo de conclusión se asume que la IAP es un método horizontal, democrático y altruista para superar los límites del narcotráfico y otros tipos de violencia.

Introducción

Medio siglo después de la declarada “guerra contra las drogas” (1971) como estrategia de Estados Unidos para controlar la geopolítica en América Latina, expropiar sus bienes naturales y ampliar las brechas

del neoliberalismo en la región. Países como México han experimentado la profundización de la narcoviolencia con daños colaterales. Según el Índice de Paz de México, la delincuencia organizada y el narcotráfico son los principales impulsores de violencia en el país, dejando cerca de medio millón de muertes. Desde 2007 — con la entrada del Plan Mérida—, se pasó de 3.000 homicidios dolosos por año, a cerca de 18.000 en 2024 (IEP, 2005). Para la organización civil México Unido contra la Delincuencia (MUCD) en 2020 las víctimas mortales ascendieron a 36.000, convirtiéndose en el año más violento de su pasado reciente (Osorio, 2025). Aunque en 2025 el gobierno de México resaltó que las muertes violentas bajaron de 86.9 casos en 2024 a 54.5. Es decir, 34 asesinatos menos al día. El país cerró diciembre con cerca de 14 mil personas desaparecidas y picos de violencia criminal en estados como Jalisco, Michoacán y Sinaloa (Ureste, 2025).

El narcotráfico es un problema de origen histórico, transnacional y territorial que trastoca la vida de las comunidades. El prohibicionismo con su lógica intervencionista, militarista y punitiva, más allá de ofrecer salidas de paz en los territorios, fortalece estructuras paralegales con Escuelas de la Muerte que imponen límites sobre los derechos de la vida y la muerte. Además de ejercer coerción en pueblos enteros y la captación de espacios para la siembra, trasiego, venta o consumo de drogas; diferentes tipos de contrabando, el extractivismo y monopolios empresariales que transforman los paisajes cotidianos (Almonacid y Burgos, 2022). En los últimos 25 años, el mapa de los cárteles ha venido en aumento con la atomización de 150 estructuras criminales, herederos de los clanes familiares tradicionales. El Cártel de Sinaloa se convirtió en una empresa internacional que contribuye al tráfico de cocaína, metanfetamina, fentanilo y heroína (UNODC, 2020). Para el Sistema Nacional de Seguridad Pública el estado de Sinaloa registró un aumento del 170% de asesinatos, pasando de 39.4 en 2024 a 107.08 en 2025. Esta cifra la ubica como la cuarta entidad con el mayor número de víctimas mortales (Salas, 2025).

Las pugnas entre el Cártel de Sinaloa hicieron de esta región del noroeste mexicano, una zona caliente de homicidios (INEGI, 2019). Desde el 17 de octubre de 2019, tras el primer Culicanazo por la frustrada captura de Ovidio Guzmán, la capital fue superada con una violencia híbrida, desbordante y sin precedentes (Burgos y Almonacid,

2021). Después de seis años, Culiacán y municipios aledaños viven a diario paros armados, balaceras, levantamientos o masacres por el control de plazas. En 2024, tras la retención de Ismael Zambada “El Mayo” y su respectiva extradición a Estados Unidos, la guerra en el estado se disparó con 1.842 asesinatos y cerca de 800 desaparecidos (Rodríguez y Vizcarra, 2025).

Durante mi estancia en Culiacán, antes de 2018 solía escuchar que la verdadera violencia se vivía en los ranchos. Para ese mismo año, conocí testimonios de profesores de la Escuela Preparatoria 2 de octubre de la Universidad Autónoma de Sinaloa, sobre los paros armados y levantamientos en Culiacancito, Sinaloa. Esta sindicatura, ubicada a 14 kilómetros de la capital *culichi* en dirección a Navolato, fue estigmatizada por los imaginarios colectivos, la prensa e informes oficiales como una zona ingobernable, marcada por fosas comunes y enfrentamientos entre brazos armados del Cártel de Sinaloa (Almonacid y Burgos, 2023). Una zona fronteriza por disputas entre Archivaldo y Ovidio Guzmán conocidos como “Los Chapitos”, contra Dámaso López “El Licenciado” y Dámaso López Serrano “El Mini Lic.” por las casas de seguridad y entre “Los Chapitos” con su tío Aurelio Guzmán “El Guano” por el contrabando de gasolina (Duran, 2018).

Las metodologías de estudio sobre el narcotráfico en México, hasta entonces ofrecían radiografías sobre causas estructurales como la corrupción y la debilidad de las instituciones (Astorga, 2005); la legitimación de la narcocultura y los juvenecidos como consecuencia (Valenzuela, 2019). De otro lado, afloraban estudios sobre la memoria prematura de las víctimas, los lugares de duelo y los daños psicosociales (Ovalle y Tovar, 2021). Además de la ausencia de trabajos locales sobre las experiencias de vida compartidas en poblaciones sitiadas por el narco, los métodos aplicados para la construcción de paz en espacios escolares y comunitarios eran escasos. Bajo esta necesidad, apoyado en la Investigación Acción Participativa (IAP) emprendí un conjunto de iniciativas socioeducativas en Culiacancito a partir de las historias vividas de profesores, preparatorianos y líderes comunales, con el fin de crear un currículo de paz desde abajo entre los periodos 2018 y 2020 (Almonacid, 2022).

Este escrito parte de una práctica reflexiva sobre el modelo de IAP que implementé en Culiacancito con el propósito de buscar alternativas de paz ante los desafíos de la narcoviolencia. Asumo la

práctica reflexiva como un proceso activo, dialógico y retrospectivo sobre una investigación educativa o profesional (Ferry, 1990; Schön, 1992) que puede ayudarnos a tomar conciencia sobre aquello que hicimos durante el proceso de inmersión, con las experiencias y las acciones que ocurrieron (Perrenoud, 2011). En ese orden de ideas, propongo una breve semblanza sobre los orígenes de la IAP en América Latina y su razón de uso en antropologías de paz. Acto seguido, presento las técnicas empleadas y los perfiles de los participantes o colaboradores. Por último, abordo las fases invertidas en el diseño metodológico desde el diagnóstico, la implementación, las acciones comunitarias y la devolución de saberes.

Fundamentación del método

La IAP es una metodología de gran utilidad en el desarrollo de las ciencias sociales y educativas. Toma distancia de paradigmas hegemónicos a partir de un enfoque sociocrítico para promover transformaciones con las comunidades (Carr y Kemmis, 1988). La IAP hunde sus raíces en la psicología de Kurt Lewin —alemán nacionalizado en Estados Unidos— que defendió el protagonismo de las ciencias sociales para incidir en cambios de la realidad. Durante la década de 1940, el trabajo de Lewin apostó por una doble intención: “de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión” (Latorre, 2005, p. 27).

La IAP surgió en América Latina como un diseño de descolonización junto con la Teoría de la Dependencia, la Teología de la Liberación y el Desarrollismo Crítico (Mignolo, 2014). Responde a un periodo histórico lleno de contradicciones entre la década de 1960 y 1970, en medio de dictaduras militares auspiciadas por el imperialismo norteamericano, hondas desigualdades y la emergencia de diferentes acciones colectivas de liberación nacional. Entre los posicionamientos más destacados, se distingue la obra del colombiano Orlando Fals Borda (1925-2008) y del brasileño Paulo Freire (1921-1997). Ambos, retomaron la filosofía de la praxis de Gramsci desde la sociología y la pedagogía. En los siguientes párrafos profundizaré en sus postulados y orientaciones metodológicas.

Fals Borda fue considerado el fundador de la sociología militante, influenciado por la psicología social, la fenomenología y teorías democráticas de participación. Desde la posición de Fals Borda (1991) la IAP es un método colectivo y dialogante resultado de reuniones o asambleas públicas con distintos actores de una comunidad. Se insiste en la recuperación crítica de la historia para fundamentar la memoria colectiva de los grupos de referencia y facilitar la concientización. En las narrativas se accede a datos, lugares, personajes y hechos significativos que pueden corregir o complementar la memoria histórica. Para cumplir ese propósito se insiste en el arte o la tradición oral que apunte a la movilización y el empoderamiento popular. Por último, resulta importante una fase de producción del nuevo conocimiento con las partes implicadas (p. 14-16).

Freire fue vinculado a un proyecto de pedagogía fronteriza que construyó conocimientos desde la alteridad (Giroux, 1996). Freire (2005) apela al concepto de Investigación Temática (IT) que parte de problemas significativos en poblaciones marginadas que aspiran a convertirse en contenidos de educación popular. La IT supone que investigación y enseñanza, así como mundo y acción tienen un principio dialéctico, recurso inspirado en las obras de Hegel y Marx. Por lo tanto, profesionales y pueblo, educadores y educandos, tienen presencia activa en el proceso pedagógico, mediatizados por el diálogo en equipos interdisciplinarios para devolver los conocimientos de quienes los recibió. En ese orden, se trata de un triángulo unificado por un nivel investigativo, otro pedagógico y otro relacionado con la devolución de saberes.

Los estudios críticos de paz insisten en la IAP para abrir procesos de reconocimiento, reconciliación y reparación con comunidades víctimas de diferentes tipos de violencia (Lederach, 2007a; Galtung, 2014). Estas iniciativas trascienden de modelos dirigidos por organismos internacionales, institucionales, empresariales o partidarios impuestos “desde arriba”. En cambio, se trata de codirigir apuestas “desde abajo”, desde un modelo local y solidario que responda a prácticas cotidianas, resistencias civiles y tradiciones vivas (Borja-Paladini, 2010). La IAP, además de superar la instrumentalización de la paz, facilita la articulación dialógica entre conocimientos científicos con saberes, metáforas y significados propios (Cruz y Fontan, 2014). De allí sus razones de uso para fortalecer iniciativas de paz con las

bases, facilitar la democratización de conocimientos y proponer apuestas de futuro.

a) Observación participante y horizontal

La observación participante es una de las expresiones más importantes de la IAP. Esta técnica implica al investigador dentro del proceso que estudia, abre lazos de compromiso con las historias de la gente y con la búsqueda de alternativas (Fals Borda, 2003). La observación participante requiere de la inmersión en las comunidades o grupos para valorar la perspectiva de las personas sobre sus propios mundos (Ander-Egg, 2011). Pero, sobre todo, con el fin de acompañarlos y lograr metas de cambio (Herrera y López, 2014, p. 218). De allí la importancia de acoger un enfoque horizontal para reconocer a los colaboradores como investigadores pares, bajo la premisa de “construir conocimiento sobre el otro y sobre la propia cultura a partir de lo que cada quién desea expresar” (Corona, 2012, p. 109). Por lo tanto, la observación participante es una forma de inmersión en la vida cotidiana de un pueblo, una escuela o un grupo; requiere de un espacio común entre investigadores e investigados para crear sentido sobre la realidad investigada.

b) Entrevistas dialógicas y grupales

La entrevista es una técnica de investigación social que pertenece al género dialógico y biográfico (Arfuch, 1995). Se entiende como el arte de formular preguntas y escuchar las respuestas de forma activa (Ruiz-Olabuénaga, 2012). En la IAP, adquiere un carácter abierto, sencillo y profundo (Fals Borda, 1991). De acuerdo con Alfredo Molano (1998) la entrevista es dialógica cuando sigue el curso de una conversación. Lograr ese espíritu demanda vínculos afectivos con los entrevistados y una escucha horizontal que permita abrirse a la vida de la otra persona —sin críticas, distancias o prejuicios—. Según Freire (2011) se pueden realizar entrevistas individuales y grupales a través de reuniones dialógicas que nos ayudan a problematizar la realidad, facilitan el aprendizaje de la palabra verdadera y permiten “promover el derecho a saber mejor lo que ya saben, junto a otro derecho [...] participar, de algún modo en la producción del saber que aún no existe”

(Freire, 2005, p.138). De este modo, se insiste también en los grupos de discusión, entendidos como una entrevista colectiva para generar conversaciones regidas por un contexto lingüístico, situacional o existencial (Ibáñez, 1979).

c) Diarios de campo y pedagógicos

Observar, preguntar, escuchar, registrar, transcribir, escribir y analizar son acciones que suceden durante el trabajo de campo y afectan nuestras formas de mirar, de pensar y de ser (Rockwell, 2009). Los diarios de campo son textos condensados de ideas, diálogos y reflexiones de una situación o espacio concreto (Hammersley y Atkinson, 1994). Un registro propio que traduce la observación, la participación y la singularidad de cada situación entre las acciones, emociones o interacciones (Restrepo, 2018). Adaptar el diario de campo como un diario pedagógico es una poderosa estrategia para registrar las prácticas educativas y todo aquello que sucede en las aulas (Restrepo-Gómez, 2004). Las narraciones en escenarios educativos pueden realizarse a mano alzada, pero también con recursos audiovisuales (Goetz y LeCompte, 1988). Los diarios en las aulas aportan análisis clínicos que conjugan la acción y reflexión simultánea para interrogar la implicación del investigador con los otros (Cifali, 2008). En síntesis, los diarios pedagógicos son descripciones narrativas y descriptivas sobre las acciones que ocurren en las aulas o más allá de sus muros (Almonacid, 2021).

Colaboradores y etapas de la IAP

En este diseño participaron 33 personas entre agentes educativos y civiles. Por su identidad con el terruño, la apropiación de la metodología y el posicionamiento político de los grupos que cada uno representa, los participantes mantuvieron su identidad bajo consentimiento informado. De tal modo, la ética cualitativa alienta mayor sensibilidad para comprender problemas y actuar de forma situada (Ruiz-Olabuenaga, 2012). Por otro lado, los métodos participativos se organizan por ciclos o espirales concatenados (Carr y Kemmis, 1988). A continuación, centraré los perfiles intergeneracionales de docentes, estudiantes de preparatoria y líderes

comunitarios de Culiacancito. En segundo lugar, desarrollaré la secuencia de fases que involucró este diseño, con la combinación de técnicas como entrevistas, grupos de discusión y las diferentes etapas de investigación. En su orden: 1) Diagnóstico biográfico, escolar y territorial; 2) Implementación pedagógica; 3) Infraestructura de paz y acciones comunitarias; 4) Devolución de saberes y evaluación de experiencias.

En este ejercicio participaron ocho docentes entre 28 y 53 años, cinco de ellas mujeres. Cabe destacar que las profesoras Naivi Quiroz y Nivia Castellanos, junto con el docente Ricardo Sobampo —con domicilio en Culiacancito—, hicieron parte de todos los ciclos de la investigación y asumieron protagonismo como porteros para facilitar el contacto con los estudiantes preparatorianos, así como también con líderes comunales de la sindicatura. Además, fungieron como animadores del proceso de paz a nivel territorial. Como señalan Hammersley y Atkinson (1994), los porteros no solo generan contactos; gestionan permisos, aconsejan, acompañan y se convierten en cooperadores del proceso.

Tabla 1

Docentes Participantes de la Escuela Preparatoria 2 de octubre

Docente	Nivel académico	Edad	Origen	Antigüedad	Área	Técnica	Animador de paz
Naivi	Maestro en Educación	40	Culiacancito	20 años	Secretaría Académica	Entrevista/ grupo focal	X
Ricardo	Maestro en Educación	28	Culiacancito	7 años	Matemáticas	Entrevista/ grupo focal	X
Nivia	Licenciada en Psicología	44	Culiacancito	10 años	Orientación Educativa	Entrevista/ grupo focal	X
Antonio	Magíster en Educación	40	La Paz, B.C.	18 años	Orientación Educativa	Grupo focal	
Lilia	Licenciada en Psicología	39	Culiacán	11 años	Sociales/ Lenguaje	Entrevista/ grupo focal	
Alejandro	Licenciado en Biología	45	Culiacán	20 años	Química/ Biología	Entrevista/ grupo focal	
Josefina	Trabajadora Social	47	Culiacán	20 años	Metodología de Investigación	Grupo focal	
Mary	Especialista en Estadística	53	Culiacán	29 años	Matemáticas	Grupo focal	

Fuente: Elaboración propia.

Como se ilustra en la tabla 2, participaron 19 jóvenes entre los 15 y 19 años, 11 de ellos mujeres. Todos los preparatorianos inscritos en la Escuela 2 de octubre, con residencia en Culiacancito, se destacaron por su rendimiento académico, la confianza con los docentes animadores y su protagonismo en labores de desarrollo comunitario de tipo artístico, deportivo o voluntariados en el sector público. Los siete primeros estudiantes, en su orden: Adamaris Medina, Vadhir Reyes, Fernanda Ponce, Davinson Sánchez, Emiliano Sobampo, Gisel Quiroz y Paola Ponce, fueron de vital importancia durante el proceso de investigación aplicada, no solo por sus experiencias vividas y lecturas críticas de la realidad cotidiana, asumieron el rol de mediadores de paz del Movimiento Juvenil por la Paz de Culiacancito.

Tabla 2

Estudiantes Participantes de la Escuela Preparatoria 2 de octubre

Estudiante	Edad	Origen	Grado	Actividades	Técnicas	Mediador
A. Medina	17	Culiacancito	2	Artista de teatro	Entrevista/ Grupo focal	X
V. Reyes	16	Culiacancito	2	Atleta	Entrevista/ Grupo focal	X
F. G Ponce	17	Culiacancito	2	Artista de teatro	Entrevista/ Grupo focal	X
D. Sánchez	19	Culiacancito	3	Ninguna	Grupo focal	X
E. Sobampo	17	Culiacancito	2	Voluntario Cruz Roja	Entrevista/ Grupo focal	X
G. Quiroz	17	Culiacancito	2	Ninguna	Entrevista/ Grupo focal	X
P. Ponce	15	Culiacancito	2	Ninguna	Grupo focal	X
L. Aguilar	15	Culiacancito	1	Artista de danza	Entrevista/ Grupo focal	
R. Félix	17	Tamazula, Durango	3	Voluntaria Comisión de Electricidad	Entrevista/ Grupo focal	
A. Sánchez	18	Culiacancito	3	Ninguna	Entrevista/ Grupo focal	
M. Avilés	16	Bellavista/ Culiacancito	2	Ninguna	Grupo focal	
Erick G.	19	Bellavista/ Culiacancito	2	Ninguna	Grupo focal	
J. Ríos	16	Culiacancito	2	Músico	Entrevista	
E. Duarte	16	Culiacancito	2	Ninguna	Entrevista	
Ana Karen	19	Culiacán	3	Ninguna	Grupo focal	
A. Fonseca	17	Culiacancito	3	Ninguna	Entrevista	
G. García	16	Culiacancito	2	Ninguna	Entrevista	
Torrescano	15	Culiacancito	1	Ninguna	Entrevista	
Ana Hiram	16	Culiacancito	2	Ninguna	Grupo focal	

Fuente: Elaboración propia

Por último, en este proyecto participaron seis ciudadanos entre los 28 y 69 años, con importantes cargos como dos síndicos, un líder ejidatario, un ex rector de la UAS y dos promotores culturales de Culiacancito. Los señores Jesús Quiroz y Fernando Ponce Zazueta no solo apoyaron con la recuperación de la memoria histórica de la sindicatura, por su liderazgo y conocimiento del lugar, realizaron recomendaciones clave de cómo actuar y qué hacer en determinadas situaciones al límite (Martínez, 2018).

Tabla 3

Líderes sociales colaboradores de Culiacancito

Líder social	Edad	Origen	Tiempo de residencia	Profesión	Acción comunitaria	Técnicas	Mediador
Jesús Quiroz	67	Culiacancito	60 años	Maestro jubilado	Fundador de la preparatoria y líder ejidatario	Entrevista/ Grupo focal	X
Fernando Ponce	54	Culiacancito	46 años	Agrónomo	Síndico (1993-1996)	Entrevista/ Grupo focal	X
Javier Zazueta	55	Culiacancito	54 años	No aplica	Síndico (2017-2020)	Entrevista	
Gabriel Bernal	60	Culiacancito	45 años	No aplica	Promotor deportivo	Entrevista	
Sergio Torrescano	28	Culiacancito	28 años	Músico	Líder Mallis	Entrevista	
David Moreno	69	Mazatlán	Ninguno	Ingeniero	Rector UAS (1989-1993)	Entrevista	

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de cada fase se implementaron procedimientos de codificación y categorización de los datos cualitativos recuperados en trabajo de campo. Más allá de un proceso rígido y estructurado, fue una recopilación libre, aleatoria y creativa según cada etapa, los testimonios recabados y las interacciones de los participantes (Strauss y Corbin, 2002). A partir de las entrevistas biográficas, se transcribieron y organizaron los contenidos temáticos (Braun y Clarke, 2006) que conformaron los grupos de discusión o focales para analizar de forma conjunta y horizontal las historias vividas, pero también las apuestas de futuro para la construcción de paz.

1) *Diagnóstico biográfico, escolar y territorial*

El jueves 22 de noviembre de 2018 me dirigí por primera vez a Culiacancito. Mi amistad con Lilia desde la Facultad de Educación de la UAS, facilitó el contacto con directivos, docentes y estudiantes de la Escuela 2 de octubre; un lugar conmemorativo de la matanza de Tlatelolco (1968) que hunde sus orígenes con la Sociedad de Estudiantes de Culiacancito y que se vinculó a la institución Rosalina para 1980 (Almonacid, 2023). En esta primera fase me apoyé con la bola de nieve como estrategia para facilitar la confianza y ampliar redes de participación (Martínez, 2018). Por parte de los directivos de la institución, me relacioné con la secretaria académica Naivi Quiroz quien me ayudó a gestionar permisos para acceder a la institución, además del apoyo directo con la profesora Nivia Castellanos y con su padre Jesús Quiroz, con quien tuve la oportunidad de dialogar en reiteradas ocasiones sobre la historia local desde el pasado al presente y desde las calles a las aulas. Además, me compartió mapas, fotografías y monografías del terruño. Por su carisma y prestigio como líder ejidatario, sus recomendaciones me ayudaron a cuidar mi integridad en trabajo de campo. Así fue el santo y seña: *“Si uno de los punteros o los federales te llega a parar, dile que eres amigo mío. Aquí son muy cuidadosos con el que les parece extraño, pero a mi todos me conocen. Con mis amigos nadie se mete”* (J. Quiroz, líder social, entrevista por Julián Almonacid, noviembre de 2018).

En métodos participativos para la construcción de paz, el valor de los internos es incondicional para entender las dinámicas del territorio, caracterizar a los actores y determinar lo que se puede hacer. Al respecto, Lederach (2007b) recomienda: “observar y escuchar a quienes conocen el escenario. No pretender conocer las soluciones ni proporcionar recetas preconcebidas [...] adoptar una actitud de aprendizaje constante para poder crear procesos adaptables” (p.163). De allí la importancia de los diarios de campo para condensar las situaciones, vivencias y metáforas de las personas.

Con base en los testimonios orales, los diarios y archivos disponibles, organicé la estructura de un guion de entrevista que revisaron las maestras Naivi y Nivia de forma conjunta. Con sus pautas sobre los temas, el orden de las preguntas y didácticas conversacionales para generar lazos de confianza con los colaboradores, dialogamos con

otros docentes que valoramos por aspectos como la antigüedad institucional, el acompañamiento psicosocial a jóvenes y su comprensión con las geografías de la violencia reciente. Además, convocamos a preparatorianos de origen local, con desempeño académico y con vidas afectadas por el narcotráfico.

En el diagnóstico realicé tres conversaciones con docentes y 15 entrevistas con estudiantes, entre el 22 de noviembre de 2018 y el 17 de abril de 2019. La duración de cada encuentro osciló entre 30 minutos y dos horas. Los tópicos de discusión abordaron:

- a) trayectorias biográficas desde datos personales [nombres, edad, lugar de origen, familia, formación]; subjetividades [gustos, aspiraciones, pasatiempos]; vivencias escolares [significados, prácticas y anécdotas con la escuela].
- b) problemáticas del territorio [segregaciones, disputas por el espacio y vivencias con el narcotráfico, el contrabando de gasolina y los efectos colaterales de la violencia criminal].
- c) Expectativas de paz: sentidos de la paz [a nivel local, estatal y nacional]; escuelas para la paz y actores [medidas urgentes, rol de jóvenes, docentes, padres de familia y población].

La escuela y los escenarios comunales son un nodo importante de reconstrucción y resolución de conflictos porque “los actores pueden revivir la historia hasta el punto donde se torció y después, juntos, inventar una continuación alternativa” (Galtung, 1998, p. 90). En el caso de los líderes sociales, las conversaciones fueron abiertas y de gran profundidad para el rescate de la memoria colectiva de la sindicatura con lugares de memoria como la preparatoria, el parque, las familias, los mitos o leyendas populares. Aunque se mantuvo el eje biográfico, territorial y de paz, las preguntas variaron de acuerdo con las emociones de cada informante. Los encuentros se realizaron en espacios comunes: domicilios y lugares de trabajo que facilitaron mayor confianza y la triangulación directa de la información compartida en trabajo de campo.

2) *Implementación pedagógica*

Para esta fase, insistí en un proceso de aprendizaje horizontal con docentes, estudiantes y líderes sociales. De tal manera, pude reconstruir en clave intergeneracional la presencia de aquellos pasados que no pasan, en donde las cosas “se expresan con voz propia” para rememorar lo ausente, pero también para cultivar una “contrahistoria” (Domanska, 2006, p. 6). La recuperación crítica de la historia corrige o clarifica los relatos oficiales escritos con otros intereses (Fals Borda, 1991). Así, la memoria vivida pasó de un asunto autobiográfico a una práctica social compartida, intersubjetiva y con sentido de pertenencia sobre el pasado, presente y futuro (Vázquez, 2001).

Según Ezequiel Ander-Egg (1991) el abordaje del taller como estrategia de investigación educativa se convierte en “una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante la relación de «algo», que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo” (p. 10). A través de una pedagogía problematizadora, los testimonios recuperados en la fase de diagnóstico se convirtieron en dispositivos didácticos y de disertación en las aulas. Se trató de hablar sobre lo ya dicho que exigió la doble escucha para valorar lo vivido (Freire, 2011), pero también para abrir juntos, procesos de sanación de pasados dolorosos y la limpieza de estigmas sobre el lugar.

Así, coordiné tres talleres entre el 16 de mayo y el seis de junio de 2019. En total, participaron ocho docentes y 12 estudiantes. Trabajé la técnica de los grupos de discusión, los diarios pedagógicos y grabación audiovisual para recuperar la práctica educativa. Por otra parte, la observación participante me permitió analizar, comparar, evaluar, catalizar el debate y optar por la verdad democrática como razón ética (Freire, 2005). Cada taller estimó una duración de tres horas entre místicas, capacitación teórica de palabras generadoras, socialización de ejemplos exitosos de paz o la resolución de conflictos; plenarias y la asignación de actividades para resolver en las aulas. Finalmente, utilicé diapositivas con imágenes, mapas conceptuales, recursos visuales, testimonios transcritos y planos cartográficos.

Tabla 4***Módulos, Talleres y Actividades de la Implementación Pedagógica***

Módulo	Objetivos	Actividades	Resultados
<i>Taller I</i> Sentipensar juntos la experiencia. 16 de mayo de 2019	Reflexionar en grupo el protocolo de investigación para definir los compromisos éticos, pedagógicos y comunitarios.	Se socializó el diseño teórico/metodológico del proyecto, las estrategias de los módulos y las herramientas didácticas.	La reflexividad del proceso de permitió una comunidad de aprendizaje intergeneracional, horizontal e intercultural entre investigador, agentes educativos y líderes sociales.
<i>Taller II</i> Memorias y territorios vividos. 23-30 de mayo	Conceptualizar las palabras generadoras: memoria social y territorio para resignificar la historia vivida con la narcoviolencia a nivel cotidiano.	Se analizaron los conceptos de memoria social y territorio desde un enfoque interdisciplinar. Además, se discutió de forma grupal 51 fragmentos de entrevistas o conversaciones relacionadas con el narcotráfico, la narcocultura y diferentes tipos de violencia que afectan a la comunidad.	Recordar sobre el territorio próximo y vivido abrió la sensibilidad y la creación de sentido crítico con la violencia cotidiana como un fenómeno híbrido en donde aparece el narcotráfico, la narcocultura y el contrabando de gasolina. Por otro lado, abrió el reconocimiento como víctimas y la importancia de compartir sus duelos, así como las prácticas de resistencia cívicas para salvaguardar la vida.
<i>Taller III</i> La imaginación de nuestra paz. 30 de mayo-6 de junio	Reflexionar modelos para la construcción de paz a nivel comunitario.	Se compartieron estrategias de paz territorial en México y Colombia. Por otro lado, se abordaron 33 fragmentos sobre paz en Culiacancito, además de incluir un balance crítico de la implementación pedagógica.	La contextualización de paces locales en clave trasnacional permitió imaginar la paz en la sindicatura, resaltando el papel de la escuela y la participación juvenil en la resolución pacífica de conflictos.

Fuente: Elaboración propia.

3) Infraestructura de paz y acciones comunitarias

La IAP como método demanda emprendimientos de la memoria (2002) con acciones colectivas y liderazgos capaces de aportar a la resolución de conflictos y agendas para la paz desde abajo. A juicio de Lederach (2007a) se entiende por infraestructura de paz, esa red primaria de personas que establece iniciativas y programas de educación popular para sostener el cambio anhelado. Esta requiere del apoyo de las bases y del ingenio para retomar estrategias culturales arraigadas a la población. Además, Lederach (2007b) señala que se necesita de una levadura crítica, representada por un pequeño grupo de integrantes con dinámica colaborativas que permita integrar soluciones creativas a modelos destructivos, pero también de adaptación a procesos cambiantes.

En la presente fase desarrollé cuatro talleres entre el 27 de junio y el cinco de septiembre de 2019 con los siete estudiantes mediadores, tres profesores y dos líderes sociales que fungieron como animadores de paz. De estas actividades se conformó el Movimiento Juvenil por la

Paz de Culiacancito, una infraestructura local que siguió los siguientes objetivos:

- a) Reconstruir la verdad comunitaria de los conflictos, la subjetividad y la memoria de las víctimas por narcoviolencia y crímenes de Estado a través de espacios testimoniales en la escuela para incentivar procesos de justicia restaurativa;
- b) Recuperar espacios de socialización para reactivar la identidad desde las fiestas, tradiciones y eventos deportivos que ayuden reparar el tejido social;
- c) Fortalecer la agencia juvenil con la promoción de medios de comunicación alternativos y artes populares para desaprender de la narcocultura y aprender de las culturas de paz.

Tabla 5

Acciones Comunitarias y Educativas para la Construcción de Paz

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Resultados
Emprendimientos comunitarios 27 de junio-16 de julio	Organizar un inventario de emprendimientos para la construcción de paz a nivel escolar y comunitario.	Se coordinó una charla sobre liderazgos juveniles de paz desde la década de 1960 con el animador Jesús Quiroz. Además, se trazó el plan de actividades pedagógicas de paz.	Las memorias juveniles del pasado resignifican los activismos juveniles del presente. Este espacio motivó a los jóvenes como agencias de paz comunitaria.
Infraestructuras de paz 26 de julio-4 de septiembre	Fundamentar los parámetros y reglamentos del Movimiento Juvenil por la Paz de Culiacancito.	Se crearon los estatutos de la infraestructura, dividida por comités de voceros, arte y medios de comunicación.	Este colectivo juvenil activó voluntariados de paz en la sindicatura y el fortalecimiento de un currículo de paz.
Jornadas Pedagógicas de la Memoria 2-14 de octubre	Desarrollar las Jornadas Pedagógicas de la Memoria en la Escuela 2 de Octubre.	Estas jornadas dirigidas a la comunidad escolar de la preparatoria, rememoraron efemérides del 68 mexicano y la desaparición forzada en el marco de la Guerra Sucia, con foros de discusión entre especialistas, activistas y líderes comunitarios. Además, se incluyeron actividades artísticas entre conciertos y murales.	Los foros facilitaron el intercambio horizontal de saberes. Se comisionó la escuela como espacio para la verdad y la justicia transicional.
Asambleas de Paz 22 de noviembre	Promover asambleas de paz con el rescate de la historia local.	Se propuso la primera asamblea para el 22 de noviembre. Por motivos de seguridad se organizó una posada en la casa del señor Quiroz.	La asamblea fue aplazada por motivos de inseguridad en la región a partir de los hechos de violencia ocurridos en Culiacán el 17 de octubre. De forma alternativa se llevó una reunión a modo de posada para rescatar la historia local como eje para la construcción de paz.

Fuente: Elaboración propia.

4) *Devolución de saberes y evaluación de experiencias*

De acuerdo con Freire (2005), la devolución de saberes busca pronunciar un nuevo conocimiento después de la intervención pedagógica y la acción popular. Para Fals Borda y Rahman (1991) estos conocimientos le pertenecen a la comunidad. Por ende, ellos pueden determinar el uso, las funciones y canales de difusión. De este modo, la evaluación es transversal en la IAP porque permite una práctica reflexiva sobre las estrategias, las fases, los participantes, las acciones educativas y comunitarias, entre otras. Como apunta Lederach (2007a) “la evaluación es formativa, dialógica y cíclica, se adapta a cada fase para reformular el conocimiento en la acción” (p.180).

En esta fase, se divulgaron las experiencias del Movimiento Juvenil por la Paz de Culiacancito en el Primer Coloquio de Ciencias Sociales y Humanidades, celebrado el siete de diciembre de 2019 en la Universidad Autónoma de Occidente. Tras el receso escolar y el confinamiento por SARS-COVID 19 entre el periodo 2020, opté por realizar siete entrevistas y dos grupos de discusión desde ZOOM, con el fin de valorar los sentidos adquiridos y las experiencias vividas durante el proceso. Las entrevistas se agendaron desde el 15 de mayo hasta el 20 de junio de 2020 y oscilaron entre 30 minutos y dos horas. Luego de su respectiva transcripción y codificación abierta e inductiva, enlisté 50 fragmentos testimoniales que utilicé como dispositivo conversacional con la adición de dos encuentros grupales el 2 y 10 de julio de 2020. En esta estrategia apoyaron tres docentes y cinco estudiantes.

La comunicación virtual fue planeada sobre la marcha. Esta variable como forma de evaluación facilitó la confianza, la reflexión y la interacción entre los participantes, sin considerar las diferencias entre el mundo virtual y real (Grillo, 2019). En el aula virtual, se tomaron turnos de la palabra o se expresaban de forma textual. Además, las sesiones se grabaron de forma instantánea. Si bien las expresiones emocionales resultaron limitadas, la información fue de calidad al momento de sistematizar la experiencia. En la siguiente tabla, integro los ejes de discusión, los tópicos de las entrevistas y los grupos focales, así como también las principales reflexiones compartidas por los participantes y colaboradores sobre la práctica de investigación.

Tabla 6

Sistematización de la Devolución de saberes y Evaluación de la Práctica

Eje	Tópicos de conversación	Reflexiones de la práctica
Motivaciones y riesgos en el voluntariado de paz	a) Sentimientos [motivos para participar, emociones y riesgos identificados durante el proyecto] b) Compromisos adquiridos con la investigación, la escuela y la comunidad	• Las violencias juveniles en la sindicatura y el reclutamiento a estructuras ilegales • La transformación de la cultura de la violencia por una cultura de paz • La posibilidad de cambiar a Culiacancito a través de prácticas educativas y culturales • La urgencia de discutir en las aulas aspectos de la realidad cotidiana
Valoración metodológica de la práctica	c) Acciones [reflexión de la intervención pedagógica y las acciones de educación popular de la infraestructura de paz]; d) Aprendizajes [conocimientos adquiridos en el proceso, temas a profundizar o por cambiar]; e) Dificultades	• Fue pertinente porque aborda la historia propia y los saberes populares de la comunidad • Facilitó la escucha, el diálogo intergeneracional y la inclusión en las aulas de las experiencias vividas • Incentivó la organización para liderar propuestas de paz en el territorio
Resignificación de la violencia y la paz territorial	f) Sentido de la narcoviolencia [nuevas apreciaciones del narcotráfico, la narcocultura y la violencia] g) Significado de la paz [percepción de la paz y elementos para construirla a nivel local, regional y estatal]	• Creó expectativas de esperanza frente al fatalismo de la violencia • Enseñó otras formas de visualizar el narcotráfico a nivel territorial • Facilitó el reconocimiento del otro y de los jóvenes como agentes de cambio • Permitió definir un concepto de paz propio desde la práctica
Infraestructuras de paz	h) Valor de la escuela [cambios sobre la función social en la comunidad y su papel en la resolución de conflictos] i) Voluntariados de paz [participación de estudiantes, docentes y civiles como actores de paz] j) Infraestructura [acciones para seguir trabajando desde el Movimiento Juvenil por la Paz de Culiacancito]	• Renovó el currículo con temas de paz, convivencia y culturas juveniles • Permitió asumir la responsabilidad ética y pedagógica de la educación para la paz en la escuela • Abrió relaciones horizontales entre estudiantes, docentes y líderes sociales
Usos pedagógicos de la memoria	k) Memoria vivida [relación de la memoria colectiva con la historia local, el esclarecimiento de la verdad y la paz] l) Articulación de la memoria con la comunidad [formas de socialización de experiencias y saberes]	• Articuló espacios de [auto]conocimiento de la historia vivida en la comunidad • Conectó con testimonios, sentires y anhelos de la población • Facilitó la comprensión del pasado reciente para corregirlo y abrir puentes de futuro

Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones finales

En la reflexión de nuestras prácticas se deben incluir los éxitos alcanzados, las resistencias encaradas y las promesas no cumplidas (Cifali, 2008). La IAP como método horizontal parte por superar el extractivismo académico, la imposición del conocimiento científico sobre otro tipo de saberes y la gestión de estrategias didácticas para dialogar, transformar o abrir posibilidades de cambio con las comunidades. La IAP no solo significa asumir un conjunto de técnicas de investigación del campo sociológico como la observación participante, las entrevistas o diarios. Implica la inmersión en la vida cotidiana de un pueblo, escuela o grupo para facilitar espacios comunes entre investigadores, profesores, estudiantes y líderes con el fin de crear sentido crítico sobre la realidad y afirmar juntos otros mundos posibles.

La IAP es un método altruista que persigue el deseo vivo de una civilización sin sangre y sin horror, como alguna vez lo declaró Walter Benjamin (Rahman y Fals Borda, 1991). La superación de la narcoviolencia requiere una ruta metodológica participativa con vocación y compromiso ciudadano. Pero también, requiere de la imaginación moral de la paz para reconocer el pasado vivido y las apuestas con futuro (Lederach, 2007b). En la sindicatura de Culiacancito, durante las diferentes fases de trabajo conjuramos miedos y superamos las fronteras de inseguridad hasta donde fue posible. En ese contexto, la construcción de paz se convirtió en una promesa imperfecta, un proyecto «inédito viable» definido por Freire (2011) como sueños que todavía no existen pero que ya fueron soñados por un grupo de jóvenes. Sueños intensos y lúcidos que enseñan sobre el valor de la esperanza allá donde solo existen límites (Bloch, 2004).

Referencias

Almonacid, J. (2022). *Investigación Acción para la Paz. Narcotráfico, juventudes y currículo desde abajo en Culiacancito, Sinaloa* (Tesis Doctorado en Educación) Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Almonacid, J. y Burgos, C. (2022). Historias vividas con las Escuelas de la Muerte. Geografías del terror y reconciliación comunitaria en Culiacancito, Sinaloa. *Andamios*, 19(50), 167-192. <https://doi.org/10.29092/uacm.v19i50.945>
- Almonacid, J. y Burgos, C. (2023). Narcotráfico e historia vivida desde la escuela. Pedagogía de la memoria en Culiacancito, Sinaloa. *Revista Colombiana de Sociología*, 46(2), 291-316. <https://doi.org/10.15446/rcs.v46n2.96225>
- Almonacid, J. (2023). Memorias territoriales y funciones pedagógicas en la Escuela Preparatoria 2 de octubre de la Universidad Autónoma de Sinaloa. En F. Brito y S. Sánchez-Parra. *Pensar sobre la universidad. 150 años de la Institución Rosalina*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas de investigación social*. Editorial Brujas.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Ediciones Paidós.
- Astorga, L. (2005). *El siglo de las drogas. El narcotráfico, del Porfiriato al nuevo milenio*. Plaza y Janés.
- Bloch, E. (2004). *El principio esperanza*. Editorial Trotta.
- Borja-Paladini, A. (2010). *Construcción de paz, transformación de conflictos y enfoques de sensibilidad a los contextos conflictivos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burgos, C. y Almonacid, J. (2021). Composición de narcocorridos en tiempo real: construcción sociomusical del 17 de octubre, el culiacanazo. *Encartes*, (8), 10-37. <https://encartes.mx/burgos-almonacid-composicion-narcocorridos-culiacanazo-ovidio-guzman>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.

- Cifali, M. (2008). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencia* (pp. 170-196). Fondo de Cultura Económica.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Editorial Gedisa.
- Corona, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. CALAS.
- Cruz, J. y Fontan, V. (2014). Una mirada subalterna y desde debajo de la cultura de paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 135-152. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46131266006>
- Domanska, E. (2006). La presencia material del pasado. *History and Theory*, 45(3), 337-348. DOI:10.1111/j.1468-2303.2006.00369.x
- Durán, M. (2018, abril 26). La guerra familiar por el huachicol en Sinaloa. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/especiales-lsr/2018/4/25/la-guerra-por-el-huachicol-en-sinaloa-343797.html>
- Fals Borda, O. y Rahman, A. (1991). *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con Investigación-Acción Participativa*. CINEP.
- Fals Borda, O. (2003). *Ante la crisis del país. Ideas-acción para el cambio*. Áncora Editores.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Editorial Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Red Gernika.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Paidós.
- Goetz, J y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Grillo, O. (2019). Etnografía multisituada, etnografía digital: reflexiones acerca de la extensión del campo y la reflexividad. *Etnografías contemporáneas. Revista de antropología social y cultural*, 5(9), 73-93. <http://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/507>

- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Herrera, N. y López, L. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda. Antología*. El Colectivo.
- Ibáñez, J. 1979. *Más allá de la sociología. El Grupo de discusión: técnica y crítica*. Siglo XXI.
- Instituto de Economía y Paz (2025). *Índice de Paz de México. Identificación y medición de los factores que impulsan la paz*. IEP.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2019). *En números. Documento de análisis y estadísticas. Patrones y tendencias de los homicidios en México* (Informe vol. 1, n.º 15). INEGI.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Lederach, J. (2007a). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Justapaz.
- Lederach, J. (2007b). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Red Gernika.
- Martínez, C. (2018). Seguridad y ética: retos metodológicos para la investigación en contextos peligrosos. *Consejo Mexicano de Ciencias Sociales*, 17, 382-394.
- Mignolo, W. (2014). Retos decoloniales, hoy. En M. Borsani y P. Quintero. (Ed.). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (pp. 23-46). Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Molano, A. (1998). Mi historia de vida con las historias de vida. En T. Lulle, P. Vargas, y L. Zamudio. (Eds.) *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. I. Institut français d'études andines. doi:10.4000/books.ifea.3472
- Osorio, M. (2025). *Altas de homicidios: México 2024: siete años, miles de víctimas*. MUCD
- Ovalle, L. y Díaz, A. (2019). *Memoria prematura. Una década de guerra en México y la conmemoración de sus víctimas*. Calas.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Graó.

- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez, A. y Vizcarra, M. (2025, diciembre 22). La lucha sin cuartel entre facciones recrudece la guerra en Sinaloa: cuerpos en hieleras y un aumento de homicidios. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2025-12-23/la-lucha-sin-cuartel-entre-facciones-recrudece-la-guerra-en-sinaloa-cuerpos-en-hieleras-y-un-aumento-de-homicidios.html>
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Salas, C. (2025, noviembre 9). La fragmentación del narco en México en el siglo XXI: de siete a 150 cárteles en 25 años. *Infobae*. <https://www.infobae.com/mexico/2025/11/10/la-fragmentacion-del-narco-en-mexico-en-el-siglo-xxi-de-siete-a-150-carteles-en-25-anos/>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- The United Nations Office on Drugs and Crime. (2020). *World Drug Report*. United Nations publication. <https://wdr.unodc.org/wdr2020/en/drug-supply.html>
- Ureste, M. (2025, diciembre 9). México 2025: menos homicidios en las cifras oficiales, más desapariciones y guerra criminal. *Animal Político*. <https://animalpolitico.com/seguridad/mexico-2025-homicidios-desapariciones-guerra-criminal>
- Valenzuela, J. (2019). *Trazos de sangre y fuego. Bionecropolítica y juvenicidio en América Latina*. CALAS.
- Vázquez, F. (2001). *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario*. Paidós.

Capítulo 9

Posturas decoloniales en la investigación cualitativa

Milen Aragón Domínguez
María Elizabeth Alejandrina Domínguez Ángel
Alexa Sofia Mota Aragón
Universidad de Nuevo León

Resumen

El presente trabajo se divide en dos partes. En la primera, se plantea una reflexión sobre la legitimidad de las posturas epistemológicas y metodológicas dominantes al hacer investigación científica. En la segunda parte, se presenta una experiencia de investigación, con una metodología de agencia, en la que se percibe la voz, los diálogos y las acciones de las integrantes de las comunidades de *Cuetzalan* Puebla y *Tetlanohcan Tlaxcala*, así como de las integrantes de las organizaciones *Tosepan* y *Taselotzin*, posicionándolas como autoras del hacer investigativo. Se tiene como objetivo mostrar la oportunidad que tienen las y los investigadores para transformar el hacer investigativo, desde una postura crítica y creativa.

Hacia una reflexión decolonial en el quehacer investigativo

Iniciamos esta investigación con la especulación de que un diseño metodológico es interdependiente de la reflexión epistemológica, pues ambos deben estar en un diálogo constante. El pensar epistémico (Zemelman, 2005) orienta al sujeto a reflexionar la forma en que se acerca, construye y explica la realidad y, por lo tanto, a determinar los métodos, la estrategia y las herramientas idóneas para atender a sus preguntas; de esta misma forma la metodología debe plantearse de manera tal que permita la vigilancia en el proceso de la investigación

para reducir los riesgos de incurrir en un intervencionismo violento y una construcción de la realidad, totalmente sesgada. Dada la importancia de la ubicación epistemológica y considerando que ésta influye en el diseño metodológico, en el diseño de la metodología se debe prestar atención a los siguientes aspectos:

1) Evitar el intervencionismo con la investigación, y es que destacan reclamos a la investigación por tener un carácter casi siempre extractivista de saberes, discursos, conocimientos, etc., sólo por alcanzar un beneficio académico, político y/o económico. Se subraya el despojo, la usurpación de los conocimientos, saberes y bienes materiales o discursivos a través de la investigación.

En algunos otros casos, se ejerce un intervencionismo instrumental, en el que se trata a todos los sujetos como objetos que se usan para el objetivo científico, y en otras ocasiones, en las que el intervencionismo es intrusivo por proponerse “arreglar problemas”, sin que haya una participación con los sujetos y sin que sus necesidades se contemplen, por lo tanto, estas iniciativas incurren en ser violentas, ineficaces e insostenibles. La característica del intervencionismo es de herencia colonial y es que la investigación como práctica, remite a una historia colonial que es percibida según el lugar de los sujetos. Desde el agente investigador, el contenido histórico de la práctica y el vocablo “investigar” produce una imagen del explorador europeo que documenta las “extrañezas” de las nuevas tierras conquistadas. En esta experiencia, el investigador se coloca como el agente que observa, que examina, como la voz y sujeto legítimo que nombra, describe y sitúa al otro en una posición inferior en la matriz de dominación.

Por otro lado, la experiencia de investigación, desde el sujeto investigado, cobra un sentido distinto, se convierte en el nombre de un conjunto de prácticas externas y violentas que se introducen en otras formas de vida. Algunos autores, tras revisiones historiográficas y etnográficas, han señalado que el vocablo investigar en un contexto y culturas de pueblos originarios, cobra un significado negativo y se asocia con un acto sucio. Desde las comunidades indígenas, las implicaciones de la investigación y de la ciencia misma, han significado la invención de narrativas que justifican la dominación de sus comunidades.

Ortiz y Arias (2018) precisa que el simple hecho de hablar de *investigación* nos remite a hablar de una acción, de un proceso que

permanece atrapado en la Modernidad/ colonialidad eurocentrada y occidentalizada. La idea e imagen que se produce al hablar de la acción de investigar es la del científico que acude a lugares desconocidos e inhóspitos o se encuentra en un laboratorio descubriendo nuevos hallazgos, justo como sucedía en las expediciones coloniales cuando los europeos emprendían expediciones a América o África.

“La palabra investigación es probablemente una de las palabras más sucias en el vocabulario del mundo indígena” (Smith, 1999, p. 1, en Ortiz y Arias 2019) porque guarda en la memoria el recuerdo de cómo a razón de la ciencia y del progreso, los pueblos originarios, la naturaleza y los territorios fueron dominados y también cómo es que desde la ciencia se justificaron discursos y prácticas violentas, racistas, y de dominación sobre ellos. Sobre esto han escrito autores como Gudynas (1999) en su libro *Concepciones de la naturaleza y desarrollo en América Latina*, al igual que otros investigadores de África y América Latina.

2) La investigación y su carácter moderno, basado en el método hipotético deductivo. Pensadores y pensadoras decoloniales observan el problema de generar teoría desde una única racionalidad, que es moderna, estados unidos-eurocéntrica, androcéntrica, capitalista y patriarcal. Que reconoce un lenguaje y método positivista, hipotético-deductivo, que reafirma una estructura de poder y afirma la matriz colonial; y desde los cuales hay una reconstrucción de hechos de forma sesgada debido al acato de la rigidez positivista, pero además a la objetivación e invisibilización de subjetividades, voces, discusiones, fenómenos y discursos legítimos para comprender la realidad en su complejidad, pero que al no “contribuir” a la generación de conocimiento “útil” desde la racionalidad productiva, entonces no se privilegia lo que Bautista (2014) señala: “el problema no está en cuestionar solamente el capitalismo, el modelo neoliberal [...], sino en problematizar y criticar la racionalidad que los presupone y les da sentido, para no recaer en lo que siempre criticamos y que queremos superar” (p. 14). Es decir, hacer una crítica sólo a lo más visible, sería muy superficial, por lo tanto, amerita hacer una reflexión profunda sobre las bases, dígame discursos o paradigmas, desde los que se resuelve algo como cierto, verdadero y que permite sostener estructuras de poder relacionadas con la producción del conocimiento. Además de cuestionar el capitalismo y sus efectos, es preciso criticar la base

histórica que le da origen, la Modernidad, así como su racionalidad, y proponer formas de vida que partan de un referente axiológico en el que se supriman formas de dominación colonial basadas en marcadores de raza, sexo y clase.

En principio hay que apartarse del método hipotético deductivo en el que se sigue viendo a los sujetos como objetos de investigación de los que se pueden extraer las experiencias, discursos y las narrativas para su manipulación, interpretación unidireccional, en un trabajo académico, que queda reducido a un ejercicio en el que el investigador se posiciona como el experto, en vez de ser un acompañante, un colaborador, un participante si los implicados lo permiten. Ortiz y Arias (2019) señala que es importante “apartarnos de la epistemología que privilegia la relación sujeto-objeto” y en su lugar habría que pasar a una relación sujeto-sujeto, en la que sí se reconoce y se establece una relación, entre un yo con otro yo.

Construir visiones y proyectos sociales, culturales, económicos y políticos desde un criterio axiológico y una racionalidad diferente a la capitalista, nos conduciría hacia horizontes de pensamiento y praxis desde y para América Latina, por eso es tan importante considerar los aportes de la perspectiva decolonial, desarrollada por intelectuales latinoamericanos que apuestan por salir de la matriz colonial, en la que dominan las epistemologías eurocentradas, para imaginar y construir diálogos entre otras genealogías críticas de pensamiento, y propiciar una pluralidad de conocimientos heterogéneos sin jerarquizar, como lo han señalado Mignolo (2015), De Sousa (2010), Bautista (2014) y otros autores.

Desde el pensamiento latinoamericano se han hecho críticas y propuestas que rompan con el carácter intervencionista y colonizante de la investigación. Desde la epistemología, se ha puesto en tensión la forma en que el sujeto se coloca frente a lo real y el método hipotético deductivo al cual recurre para la construcción de la realidad. Desde la lectura decolonial, Ortiz (2018), Bautista (2014), Dussel (1995), De Sousa (2010), expresan que desde este método se reduce la complejidad de los procesos, se invisibilizan las contradicciones y tensiones y no se logra explicar la realidad en totalidad. Ortiz (2019) explica que se “hace la crítica al positivismo, al determinismo, al reduccionismo y a la colonialidad oculta de la Modernidad, pero no se da el salto epistémico que nos permita desprendernos de la configuración conceptual

occidental. Ninguna es radical, armónica y coherente, por cuanto expresan formas “otras” de conocer y hacer investigación, pero siguen atrapadas en las nociones modernas occidentalocéntricas, convirtiéndose en propuestas neocoloniales” (p. 51). La propuesta por decolonizar requiere de pensamiento configurativo, que lleve a “descubrir las relaciones e interconexiones mutuas, analizar rupturas, conflictos y contradicciones.”

3) Subyugar la realidad frente a la rigidez teórica y metodológica. Más allá de tener un corpus teórico robusto, desde el cual se definiera la realidad, se pensaba que el fenómeno, el contexto, las complejidades de los procesos y sobre todo los sujetos debían ser el punto de partida en la construcción de ella, para después acudir a la teoría que, en la medida de sus alcances ayudara a comprender y explicar esa realidad concreta, y claro, ir aportando en las reflexiones. Esto de entrada implicó asimilar la construcción metodológica como una guía con herramientas, métodos y técnicas flexibles. Pensar al método como la brújula que a veces es determinante para llegar a determinado destino, pero que en otras ocasiones no servirá de mucho y se tendrá que recurrir a otras formas.

En ese sentido, no sería la rigidez de los métodos y las técnicas las que impondrían su lógica al estudio, sino al revés, serían las características del fenómeno y de los sujetos situados y envueltos en antecedente históricos, los que irían dando señales o indicando cuáles serían los métodos más apropiados; cuidando las pretensiones ontológicas de los métodos y las técnicas, sobre todo en el aspecto ético, puesto que debía haber mucha claridad y respeto a qué se quería obtener de ellos, cómo, a costa y a pesar de qué se aplicarían.

Algunas críticas de los autores latinoamericanos y enfoques antes referidos son la descontextualización y la deshistorización que se produce respecto al lugar y a los sujetos y la deslegitimación del “otro”. Por lo anterior, se producen varias limitaciones y contradicciones en el hacer de la investigación y en los efectos de ella. Al producir teoría deshistorizada, está naciendo una teoría con ausencias, puesto que carece de objetividad. A esto se suma la velocidad inalcanzable de la realidad en comparación con el rito que se puede tener para su teorización, como lo señala Zemelman (2005), el sujeto que investiga está frente a un doble movimiento, el de la realidad y el de él mismo, por lo tanto, la realidad cambia.

Respecto a las contradicciones, encontramos que en la investigación positivista constantemente se produce conocimiento desde el distanciamiento del otro y la deslegitimación de las voces y conocimientos no hegemónicos, por lo tanto, se refuerza la estructura de poder, desde la construcción del conocimiento, hasta los productos en que derivan dichos esfuerzos. Es decir, el investigador objetiva a los sujetos, se aparta de cualquier posible semejanza y filtra las narrativas de dichos sujetos, para convertirlas en construcciones teórico-conceptuales aceptadas, una vez que han pasado por los métodos y que han sido repensadas por el investigador, sin embargo, se devela que no es un conocimiento inédito, más bien se trata de discursos a veces arrebatados o usurpados, pues se enuncian desde la autoría, pero pertenecen a “otros”, que producen prácticas de saqueo y de poder.

Retomando la idea expuesta, el rechazo por sostener el carácter intervencionista en la investigación fue una forma de abatir limitaciones, contradicciones y aportes disociados de la realidad por estar descontextualizada. El *pensar epistémico* (Zemelman, 2005) conducía y conduce al movimiento, a trasladarnos del objeto al problema y nos disloca de sintetizar todo en un dualismo cartesiano, y rompe con el principio de racionalidad instrumental en el que terminamos por ver y tratar a los sujetos, a las luchas, a las resistencias y a los fenómenos como “objetos”, que poseemos el control, dominio y legitimidad para re-presentarlos a nuestro antojo. El pensar epistémicamente impulsa a preguntar. La pregunta nos lleva más allá de lo “real”, de “lo que es”, de lo “concreto”, de lo visible, impulsa a profundizar y evitar ceñirse únicamente a la generación de premisas teóricas.

Al respecto de los problemas metodológicos, señala De la Garza (1983) que el positivismo “-con su método hipotético deductivo— fracasó en querer reducir el proceso de investigación científica a una lógica abstracta, ahistórica, desubjetivada. Fracasó en el momento de la percepción [...] y fracasó también en el proceso lógico de la verificación, puesto que este nunca puede ser reducido exclusivamente a la lógica” (p. 44). De ahí que las críticas al positivismo aumenten, como las hechas desde el relativismo y el antifundacionalismo, y otras posturas emerjan como propuesta para corregir aquello que el positivismo no conseguía. El método concreto- abstracto- concreto, la descripción articulada o el configuracionismo, son algunos ejemplos.

Considerando la crítica anterior, De la Garza (1983) resalta que en el ejercicio de investigación hay que considerar el método que construye la obra de Marx (1974 y 1976), ya que brinda “principios con respecto a los epistemo-metodológicos y teóricos” que permiten complejizar la mirada y configurar la totalidad.

El posicionarse desde un solo enfoque disciplinar también coartará la lectura del fenómeno. El uso excesivo de instrumentos como medio para la obtención de “datos” que se hacen presentar como la realidad también facilita la tergiversación del objeto y nos genera nociones erradas del problema y las respuestas que a él se le dan. La separación del sujeto con el objeto, en lugar de favorecer a la “objetividad”, la empobrece. La intención de reconstrucción de la realidad casi exclusivamente desde la teoría o el uso de lenguaje, piénsese en conceptos rígidos, todo ello limita a la totalidad. Y nos cuestionamos ¿Qué método es entonces el más adecuado para aproximarse a la realidad? Debe haber una selección razonada del método, las técnicas e instrumentos que se utilizarán, de modo que sean útiles para el objetivo que se pretende alcanzar y que al mismo tiempo no nos provoquen sesgos por su propio alcance.

Blázquez (2010) dice que el método es una técnica para recopilar, obtener y analizar información, evidencia o datos. La metodología elabora, resuelve o hace funcionar las implicaciones de la epistemología para llevar a cabo la práctica de un método. Uno de los temas centrales de la epistemología feminista es el cuestionamiento de los marcos establecidos para interpretar las observaciones que hacemos. Algunas de estas formas problemáticas para organizar nuestras observaciones son la dependencia de la dicotomía lógica, que consiste en la oposición entre las partes que se presentan como excluyentes “razón/ emoción, masculino/ femenino, ...”, y la tendencia a conceptualizar a las personas, abstrayéndolas de su contexto social, facilita la deshumanización y dominación social.

4) En concordancia con lo anterior, también se considera la crítica que se ha hecho desde el feminismo sobre los sesgos por la mirada patriarcal que está en la producción de conocimiento. En oposición a ello, se debe incluir el papel histórico de las mujeres y sus contribuciones, las cuales reflejan distintas complejidades y opresiones que se viven desde el *locus enunciativo* desde el cual hablan. En esta investigación hay observaciones y aportes de tipo epistémico y

metodológico feministas como el de Pérez (2014), quien evoca generar rupturas conceptuales, metodológicas y políticas a los discursos dominantes y se puedan construir otras posibilidades. Esto implica desestabilizar las categorías cerradas y estáticas, tensar las barreras entre lo visible y lo invisible, lo productivo y lo improductivo, muchas veces ubicado así el trabajo de reproducción y los trabajos no pagados o invisibilizados, lo privado y lo público. Es un posicionamiento que nos lleva a desnormativizar la realidad, por lo tanto, cuestiona la rigidez normativa del lenguaje, cuyos rasgos son exclusiva o centralmente masculinos, heteropatriarcales, sexistas, racistas, clasistas, en aquello que llamamos conocimiento.

En términos epistémico-metodológicos, la postura feminista amplió las posibilidades metodológicas para ir formulando los métodos más pertinentes, según lo que interesa estudiar. Desde el feminismo se destacó la importancia de considerar aspectos como la crianza, el cuidado, las asimetrías derivadas de las determinaciones sexuales, y una preferencia por la cooperación sobre la competición. Así mismo, un análisis interdisciplinar, una práctica rupturista y también una apertura a la construcción colectiva del conocimiento que rechaza la separación tradicional de un *investigador* y sus "sujetos", que se ha utilizado durante mucho tiempo como una herramienta de opresión.

Las investigadoras feministas recurren a una forma de etnografía que permite la empatía, la subjetividad y el diálogo, con el fin de explorar mejor el mundo interno de las mujeres, hasta el punto incluso de ayudarlas a expresar, y, por tanto, superar, su opresión. La "entrevista" tradicional, que asigna implícitamente al investigador un rol de poder, se rechaza también en favor de un diálogo más igualitario, plasmado a menudo en forma de *historia de vida*, un método en el que *se anima* a una persona a que cuente su propia historia a su manera y en sus propios términos, con incitación mínima por el investigador. La etnografía basada en el enfoque de la historia *de vida* se ve como una manera de "dar voz" a las personas relegadas históricamente a los márgenes de la sociedad. (Angrosino, 2012, p. 27)

Descolonizar la investigación reclama:

a) Utilizar conceptos que no sean del paquete neocolonial, por lo tanto, el uso de conceptos modernos, rígidos y estáticos, y de la

jerga academicista, tendría que reemplazarse por un lenguaje que exprese la identidad de los procesos, la decolonización del lenguaje, lo cual es más que reconceptualizar; se trata de acudir a conceptos que devienen de los procesos, de los sujetos negados e invisibilizados.

Por lo tanto, para decolonizar la investigación, uno de los primeros pasos en el hacer y pensar decolonial es nombrar. A diferencia de lo que puede recomendar Zemelman (2005), la postura de muchos autores con perspectiva decolonial es la de reconfigurar y decolonizar los conceptos clave de la Modernidad, más que reconceptualizar. La diferencia entre reconceptualizar y reconfigurar es que el primero considera que la palabra, el concepto es el contenedor del contenido; el concepto no cambia, pero su contenido o significación, sí. Por otro lado, reconfigurar los conceptos de la Modernidad, tiene que ver con modelar otros conceptos que sean capaces de visibilizar y expresar lo que la Modernidad ocultó al imponer una imagen única del mundo. En cuanto a los métodos, ¿cómo romper con el positivismo de los métodos? cuando la acción no siempre es una decisión unidireccional y tampoco colocada por el investigador, puede ser más bien un acompañante del proceso, es entonces que podría superarse esta fuerte crítica al método.

b) Recurrir a métodos que no tienen su origen en el positivismo, o por lo menos que rompe con el cartesianismo y el método hipotético-deductivo. Esto se vincula con el cuestionamiento acerca de los métodos a los que se acude. Para Ortiz y Arias (2019), la investigación es colonial en tanto aplica métodos cuyo origen está en el positivismo, crítica a la que no escapan las investigaciones cualitativas, las cuales generan un conocimiento colonial, subalternizando otros saberes. Incluso en la acción participativa y de colaboración, subyace la colonialidad del saber y por eso se convierte en una investigación también neocolonial.

La Investigación de Acción Participativa, las investigaciones positivistas, las empírico-analíticas, las hermenéuticas, incluso las investigaciones sociocríticas, las metodologías horizontales y todas las mal llamadas metodologías cualitativas, cuantitativas y mixtas, también son colonizantes, norteamericanas-eurocéntricas y occidentalizadas. (p. 153)

El señalamiento fundamental sobre el carácter colonial de las investigaciones y las metodologías cualitativas está en posibilidad de que reproduzcan la negación de la producción de saberes y

conocimientos, lo que llamamos producción intelectual, por parte de los y las alterizados, los sujetos de los bordes: indígenas, afro, migrantes, etc., o la imposición de conocimientos.

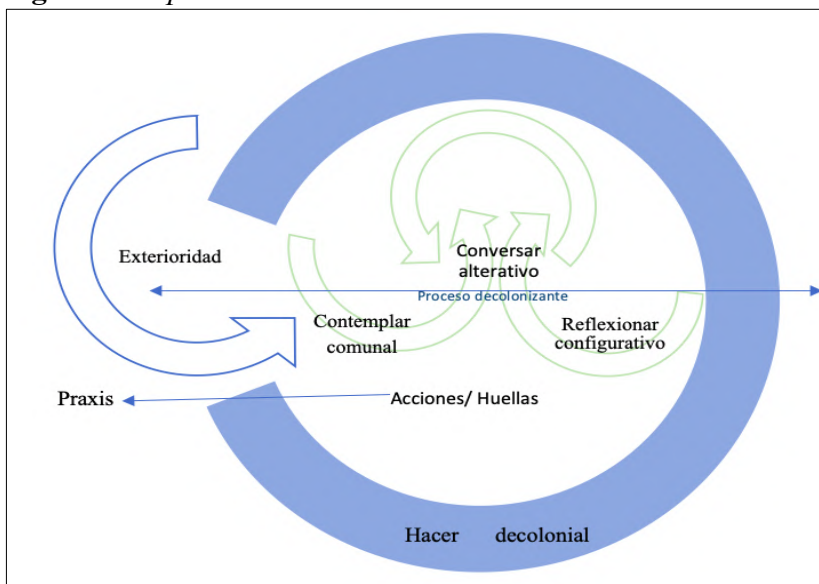
c) Accionar una vocación decolonial en la investigación o procesos transformadores. Para descolonizar la investigación se requiere *vocación decolonial* (Ortiz y Arias, 2019). En este quehacer se deben propiciar rupturas metodológicas y epistemológicas, respecto a las formas tradicionales de realizar investigación, primero porque hay un cambio de lógica en la relación entre los sujetos y en el acto de investigar. La investigación se hace en colaboración, y por lo tanto se convierte en un acto político, porque implica comprometerse con los actores sociales, con quienes va generando diálogo, reflexiones y construcciones; implica hacerles partícipes, y, por lo tanto, también agentes de esa investigación, y esto rompe la lógica académica e institucional que las universidades exigen o cuidan, se promueve acudir a metodologías otras, y hacer investigación decolonial.

La propuesta radica en desengancharse de la herencia positivista, para considerar y producir conocimientos situados y ello implica un cambio epistemológico, metodológico y teórico. Para autores decoloniales no se trata de “hacer investigación” sino de *hacer decolonial* (Ortiz y Arias, 2019; Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018), ya que en el segundo aspecto se encuentran los procesos, la praxis; en ese sentido, se exige un rol y comportamiento distintos en el papel de agente que investiga, pues, contrario a algunas corrientes positivistas que señalan que para alcanzar la objetividad debe haber un distanciamiento del fenómeno, ello también implica no participar, asumir posiciones y compromisos con respecto a él. Al contrario del positivismo, esta corriente reclama en el investigador, dejar de serlo y convertirse en actor facilitador de procesos liberadores, un mediador decolonial, o como refieren algunas otras contribuciones, ser acompañantes, co/promotores o colaboradores.

No se elimina en el *hacer decolonial*, la posibilidad de crear conocimientos, al contrario, es lo que se busca, pero este conocimiento debe estar vinculado con la realidad, con los procesos y con la acción situada. En esta postura no se entiende la “investigación” sin la acción, sin el hacer decolonial. En ese tenor, también se piensa de manera diferente a las “estrategias, método o técnicas de investigación”. El método es una guía flexible que se diseña y reconfigura junto con los

procesos, el contexto y los sujetos, es decir, se vuelve parte de la praxis. En la propuesta de Ortiz y Arias (2019), en lugar de hablar de estrategias, método o técnicas de investigación, habría que referirse a “acciones/huellas decoloniales”, que sean útiles al mediador decolonial. El hacer y pensar decolonial tiene que estar engarzado con la práctica en contextos específicos.

Figura 1. *Representación del hacer decolonial.*



Fuente: elaboración propia.

Lo que configura a las acciones o huellas son las vivencias y experiencias. Las vivencias son formas “otras” de sentir, pensar, conocer, aprender, educar, actuar, ser y vivir. Mediante ellas decolonizamos la educación, la mente, el lenguaje y el vivir humanos. Para eso se requiere el *contemplar comunal*, implica el sentir, expresar afectividad e involucrarse con el otro. Es un contemplar emotivo-colaborativo, en el que se supera la empatía y se asume una postura frente a lo visto-escuchado-sentido, poder visibilizar el accionar “otro”. Para lograr esos niveles de colaboración se requiere de un diálogo y hacer desde los contextos y *sujetos otros*. Debemos irnos a los bordes, ser exterioridad, vivir la frontera, y vivenciar desde ahí. Las contribuciones feministas han mostrado que, en el escenario de lo

político, *sentipensar* nos conduce a reconocer, pues la realidad nos atraviesa el cuerpo y los *sentires*; nos dirige a reflexionar y a desarrollar una postura sobre eso que se siente, y nos dirige a la acción que nos permitirá transformar aquello que duele, que desagrada, o que nos impide vivir bien.

El *conversar*, también debe hacerse en alteridad. Se trata de establecer un diálogo intercultural y alterativo para vivir, en el que se incluye, cuida, protege, y ama al otro. Es conversar sin supuestos, permitiendo que “el otro” también pregunte y exprese. Es un dialogar respetuoso y solidario entre iguales, no es una entrevista, es un conversar espontáneo y fluido, emergente, en el que se entrelazan de manera dialéctica saberes “otros”. Por último, reflexionar configurativo implica volver a reflexionar, cuestionar, soltar lo ya configurado y, sobre todo, nos dirige a producir epistemologías, prácticas “otras” y relaciones de vida “otras”.

Aunque el diseño de investigación no se trata de un *hacer decolonial* (Olivera, 2014), pues se reconocen limitaciones de acción en el proceso de la organización comunitaria, sí se cuida que los métodos ocupados no reproduzcan el intervencionismo, o el carácter colonial, por el contrario, se decide privilegiar el carácter colaborativo. Sin embargo, no se renuncia a los aportes de aquellos métodos que coadyuvan a una narrativa más articulada y a la construcción del conocimiento en un encuadre histórico, situado, dinámico, y que permiten evidenciar las relaciones de poder colonial, como las procedentes del marxismo: “concreto-abstracto-concreto-pensado” (Morín, 2006; Kosik, 1963; De la Garza, 1983), “el configuracionismo” (Zemelman, 2005) o el de la “descripción articulada”, entre otros.

Procesos en el hacer investigativo

El camino a lo largo de la investigación no es lineal ni plano, más bien es un proceso de tejido, de ida y vuelta, de amarres, de avanzar y retroceder. La investigación tiene que definirse en términos epistemológicos, teóricos y metodológicos, cuidando las implicaciones éticas y la coherencia que debe existir entre ellas y en el proceso de realización. Una de las primeras preguntas que surgen son: ¿Qué tipo de investigación se hará o de qué manera se puede saltar del *investigar* como fin, a un adjetivo de la praxis, es decir, a un *hacer investigativo*?

¿cómo hacer una investigación en la que no se reproduzca el intervencionismo histórico que la precede, reconociendo el lugar de enunciación, los privilegios y la distancia que hay con la comunidad, el proceso o fenómeno del que se quiere conocer, aun teniendo en cuenta la presencia temporal? ¿A qué métodos acudir para aproximarse a la realidad sin incurrir en usurpar discursos o experiencias? En la medida de las posibilidades, ¿cómo establecer una reciprocidad y un diálogo durante la investigación? ¿A qué métodos recurrir para hacer la investigación? Revisemos un Hacer decolonial.

Hacer decolonial. Experiencia de investigación con una metodología de gestión

Los primeros acercamientos con la comunidad de Cuetzalan Puebla y la organización de mujeres Masehual

En 2012 realizamos prácticas etnográficas en la comunidad de Cuetzalan y en la Sierra Norte de Puebla, algunas con mayor formalidad, otras de carácter académico y otras desde el activismo. Desde el año 2014 al año 2015, realizamos por primera vez, estancias más recurrentes y de mayor duración debido a un proyecto de investigación que se desarrolló en dos comunidades indígenas, una en Cuetzalán, Puebla y la otra en San Francisco Tetlanohcan, Tlaxcala, que consistía en comparar las estrategias de gestión en cada organización de mujeres de ambas comunidades. Se estudiaron las acciones productivas en las que se desarrollaban los colectivos, por ejemplo, la producción agrícola de traspato, la elaboración de productos de higiene y remedios derivados de la medicina tradicional. Asimismo, se exploraron las manifestaciones culturales que esos grupos organizados ponían en práctica para fortalecer la unión, la colaboración y la identidad.

Un año más tarde, en 2016, con estudiantes de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, organizamos dos visitas cortas (tres días en promedio), una por semestre, a la organización cooperativa Tosepan, así como al hotel Taselotzin, de Cuetzalan, Puebla. En ambas visitas, se hicieron recorridos por las comunidades aledañas a la cabecera de Cuetzalan; también se tomaron talleres y pláticas sobre cooperativismo, elaboración de productos artesanales y sobre cultura ambiental y

ecotecnias. Durante el año siguiente, se hizo trabajo de campo en Cuetzalan, en tres ocasiones más, con el objetivo de adquirir un aprendizaje de la región y las organizaciones a las que siempre se acudió, la Tosepan y Taselotzin. De modo que la práctica etnográfica, y sobre todo el vínculo, antecedió al objeto de investigación de este trabajo, por la conexión casi siempre pedagógica, con las dos organizaciones.

Entonces, la observación tuvo dos momentos y forma; la primera, a la que llamaremos de exploración, fue directa y flexible por el interés en la comunidad y en las expresiones de organización, y el segundo momento fue orientado a la rigurosidad de la investigación.

El primer diseño de la estrategia metodológica

En la segunda fase, a partir de octubre de 2018, la presencia y la observación fue distinta, fue mucho más formal y recurrente, pero además fundamental para determinar el diseño metodológico. Al ingresar a comunidad, ya se tenía una propuesta, la cual se enunciaba como una investigación cualitativa y etnográfica basada en un diseño de estudio de caso para poder conocer las experiencias, interacciones, narrativas, y prácticas, cotidianas o profesionales, en forma naturalista, de la experiencia organizativa de las *Masehual Siuamej*.

La etnografía resultaba adecuada para los objetivos del trabajo, porque privilegia el estudio y comprensión de las relaciones sociales, las creencias y los valores de una comunidad, además de que era flexible y variada en las corrientes y los métodos, los cuales favorecían la intención de retribuir, corresponder y establecer una conversación lo más cercana posible con el colectivo de mujeres. El estudio de caso se consideró viable para respetar y profundizar en las particularidades de la organización y desde una interpretación inductiva, comprender grandes estructuras, procesos amplios, grandes comparaciones e incluso conducir a la construcción y desarrollo de teoría (Neiman y Quaranta, 2006).

Los estudios de caso permitían abordar una situación o problema particular y/o poco conocido, que resulta relevante en sí mismo o para probar una determinada teoría. Importa señalar que a diferencia de lo que las críticas más positivistas pueden imponerles, al calificarlos de asistemáticos, flexibles y limitados en términos de generación de teoría

por su rasgo particularista, en realidad estos sí permiten la construcción de teoría y sus aportes pueden variar en función del tratamiento que se le dé al estudio. Pueden ser útiles en la aplicación de una teoría establecida o su puesta a prueba, para ilustrar una teoría previa o emergente, técnica de la ilustración, para confrontar o alimentar una teoría o marcos conceptuales, técnica de la comparación analítica por similitudes o por diferencias, o para la creación de conceptos y la profundización de una determinada teoría.

Sin embargo, esta primera propuesta se modificó un poco a partir de los primeros acercamientos formales con las mujeres de la organización, así como las fuentes de información consultadas. En principio, la idea de realizar la investigación a través de la etnografía se sostuvo, pero se determinó que fuera crítica y en acuerdo con propuestas decoloniales, acerca de la reflexión sobre las relaciones de poder en la metodología y la construcción del conocimiento, puesto que en la etnografía y antropología clásica persiste la reproducción colonial, puesto que de esta última se construyó la alteridad como primer objeto de estudio y nombró al Otro, a esos seres y pueblos llamados primitivos, y con quienes no había una intención necesariamente de dialogar, sino de estudiarlos para dominarlos mejor (Tzodorov 1982 en Olivera, 2014).

Considerando que el contexto en el que se realizaría la investigación es una comunidad de población mayoritariamente indígena, que se desenvuelve en una histórica tensión frente al poder colonial, era necesario encontrar o diseñar los métodos que tomaran en cuenta el análisis de la “colonialidad” (Quijano 1992) y que cuestionaran constantemente nuestra relación con la comunidad nahua y la forma en que se escribiría acerca de ella, por ese motivo, la etnografía debía ser crítica y decolonial.

Olivera (2014) explicaba cómo fue su experiencia de investigación, al realizarla con mujeres indígenas, considerando que no deseaba ejercer el carácter dominante del investigador en la comunidad. En su trabajo, *Etnografía decolonial con colectivos charrúas: reflexionando sobre interconocimientos*, explicaba lo importante que era superar la lógica desde la cual se tratan los “asuntos indígenas”, y lo urgente que era ‘tomar en serio’ a las personas, a partir de la validez y el reconocimiento que se le da a la gente, respetando la forma en que se nombra desde dentro, y no desde lo que la exterioridad impone.

Partiendo de la antropología crítica, Beaucage (2018) realizó trabajo colaborativo de investigación con nahuas de la Sierra norte de Puebla desde hace más de treinta años. Esto fue muy orientador. El autor propone hacer una *etnografía compartida* para romper con las relaciones desiguales de poder en la producción de conocimiento, sobre todo en la práctica antropológica. Implica pensar a quienes se involucran en la investigación como sujetos; al mismo tiempo que pueden ser los sujetos respecto a los cuales se documenta o sistematiza una experiencia, también son investigadores porque generan reflexiones y re-conocimiento sobre sí mismos o su cultura, por lo tanto, también son autores.

Estas precisiones nos colocaron en la determinación por accionar un *hacer investigativo* más que el de *investigar* como fin. Se apostaba por proponer estrategias y acciones de reciprocidad con la organización. De modo que la interrogante que se planteaba ¿a qué métodos y estrategias se debía recurrir en el *hacer investigativo*? se hacía central.

Aunque el diseño metodológico parecía congruente y claro, no era posible decir que se trataba de una relación coparticipativa y mucho menos de una acción decolonial (Olivera, 2014) porque las estancias en la comunidad y con las mujeres de la organización era intermitente y no había una participación directa y permanente en las iniciativas, pero tampoco se trató de una relación y presencia a través de la cual sólo se obtuviera información, al contrario, se buscó devolver, aportar, intercambiar siempre, y con total respeto a la permisibilidad que las mujeres, la organización y la comunidad brindaban. Considerando la relación de colaboración que se estableció con las personas de la organización, los métodos se pensaron desde esa congruencia. Era pensar en conjunto una ética de la “investigación” *in situ*, o elaborar una metodología en común, es decir, considerando, compartiendo y dialogando con las personas participantes con la idea de establecer diálogos interculturales y promover acciones de colaboración.

El diálogo, la colaboración y la reciprocidad en el ejercicio investigativo con la organización Masehual

La primera acción en ese sentido fue dialogar con las lideresas de la organización sobre los propósitos de la investigación, solicitar el permiso para participar de algunas actividades que las mujeres tenían,

tales como las reuniones de asamblea y actividades en función de su rol, así como el levantamiento de entrevistas, y exponer algunas propuestas de reciprocidad. Una de ellas consistió en realizar un proyecto de formación para mujeres, el cual consistía en capacitar en la gestión de proyectos de desarrollo con enfoque de género para la gestión de sensibilización en temas de género y derechos humanos, dirigido a las mujeres de la organización. También se dejó abierta la posibilidad de colaborar en algún proyecto activo.

Igualmente, se propuso apoyar en la vinculación con una organización internacional española de voluntariado, a través de la cual se podría fortalecer la recepción de participantes en actividades que impulsaran la organización. Incluso se sugirió el hacer trabajo voluntario durante cinco meses.

La respuesta a la solicitud y las propuestas hechas debían ser expuestas y aprobadas por la asamblea de mujeres que forman a la *Masehual Siuamej* y la cual sesiona una vez por mes para dialogar, acordar, dar seguimiento o deliberar aspectos relacionados con la gestión, las finanzas, la posición política, socio-cultural u otros temas importantes para la organización. La asamblea aceptó las estancias en la organización y la realización de actividades orientadas a la investigación, como la aplicación de entrevistas a las compañeras, y que en reciprocidad se apoyaría en algunas actividades de la organización. Durante las sesiones de asamblea era posible escuchar las discusiones y la información a tratar en la agenda de trabajo durante las sesiones, presenciar y escuchar las antesalas y las conversaciones al término de las asambleas, hablar con las mujeres que asistían.

El diálogo se convirtió en parte del método del hacer investigativo. Fue la forma en la que se pudo aprender de las socias, de las formas en que se organizan, y la manera en que la reproducción de la vida cotidiana se va politizando. El diálogo se estableció a lo largo de todo el proceso, en el momento en que tienen los primeros acercamientos y durante las estancias, la participación en algunas actividades y también en el momento en que se aplicaron entrevistas.

Debido a que en ese período el hotel Taselotzin se encontraba gestionando una certificación en materia ecológica con órganos de gobierno a nivel nacional, la NOM-133-SEMARNAT-2015, de protección ambiental, se colaboró en subsanar las recomendaciones que este órgano había señalado para poder obtener dicho reconocimiento.

La posibilidad de participar en la integración del proyecto hizo que el acercamiento y la investigación fuese más natural y coparticipativa. Bajo esa lógica, la investigación y los miembros de la organización, establecieron una relación de colaboración. En el proceso, se realizaron entrevistas a las líderes de la organización y se planteó la posibilidad de realizar el acercamiento con otras socias. Aun cuando la información obtenida en esos acercamientos resultó muy completa, se solicitó el espacio para realizar trabajo voluntario.

En el caso de la organización *Masehual Siuamej* se realizó trabajo voluntario en las actividades cotidianas de Taselotzin, empresa que dirigen y administran las mujeres nahuas de la Sierra Norte de Puebla, así como en actividades de planeación y capacitación en la organización. De esta manera se pudieron reconocer los discursos y estudiar las prácticas, actividades y relaciones en la organización a través de los instrumentos.

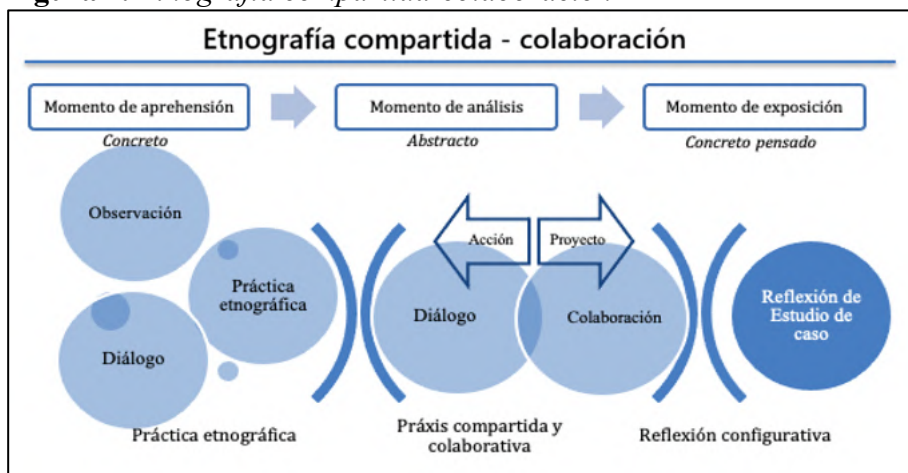
Desde finales de febrero de 2019 hasta junio de 2019 se asistió cada 15 días a la comunidad permaneciendo allí tres días a la semana para realizar las entrevistas a las socias; de este primer ejercicio se levantaron 10 entrevistas a profundidad y observación directa en dos asambleas. En las estancias se utilizaron algunas herramientas tales como la entrevista y las notas de voz y registros escritos de lo que se lograba hablar, escuchar, observar y compartir con las mujeres.

En síntesis, el enfoque etnográfico del cual se apoyó la investigación responde a la postura crítica en la medida que considera las particularidades de las organizaciones en el marco de relaciones de raza y de clase a las que están insertas. Además, procura ejercer una etnografía compartida (Beaucage, 2018) en la que se estimule y visibilice la participación activa de los sujetos en las reflexiones sobre su experiencia comunitaria y se produzca conocimiento de forma dialéctica entre las investigadoras y las participantes, considerándose coautoras de los resultados de esas reflexiones. El diálogo, la reflexión y la re-lectura de ello debería ser continua para otorgarle mayor validez a la investigación.

La forma en que el diseño metodológico se realizó no fue desde un marco deductivo, sino flexible y abierto, en donde el método rector siempre trató de ser la colaboración y la acción en las actividades vinculadas al proyecto de las mujeres. La ruta metodológica que se

esboza en la Figura 03, que puede leerse de manera horizontal y vertical, expresa el diseño planeado para alcanzar los objetivos.

Figura 2. *Etnografía compartida-colaboración*



Fuente: elaboración propia.

Horizontalmente, se presenta el método concreto-abstracto-concreto, pensado como la base en la que se estructuró la investigación y el pensamiento, y también se muestran los niveles de procesamiento cognitivo que se realizan. Verticalmente, se identifican los métodos y técnicas para cada fase del proceso de investigación y cognición.

En la fase de lo concreto -nivel de aprehensión- se señala la estrategia para acercarse a las experiencias, siendo éstas los métodos y técnicas que favorecen la recolección de la información requerida, el trabajo voluntario y la participación en proyectos; en el apartado de lo abstracto -nivel de análisis- se presenta el método analítico y las estrategias para llevarlo a cabo, y por último, en la fase de lo concreto pensado -nivel de exposición- en el que la descripción articulada y la exposición de casos coadyuvaban a la inducción de los planteamientos generales y las conclusiones.

La entrevista fue semiestructurada, también denominada entrevista etnográfica, porque su flexibilidad y dinamicidad, dio libertad a las y los entrevistados de expresarse y brindar más información de la que un cuestionario o una entrevista estructurada permitiría. El instrumento se construyó a partir de categorías que

orientaron el análisis y la sistematización de la información obtenida, como se presenta en la siguiente figura:

Figura 3. Matriz categorial

La Experiencia organizativa		Reproducción de la vida		Proyecto de sostenibilidad	
Proceso Organizativo	Articulación y Redes de reciprocidad	Relaciones productivas	Acceso y gestión de los bienes recursos	Política por la vida	Principios y narrativas
	Detonadores internos y externos para la creación de la organización comunitaria		Relaciones de trabajo	Proyectos	Campo de acción e incidencia
Oportunidades Vivencias	Colaboración hacia afuera		Prácticas y formas económicas de subsistencia	Racionalidad económica de la sostenibilidad	Economía comunitaria Cualidades comunitarias
	Incidencia política	Relaciones reproductivas	Relaciones de cuidado		

Fuente: Elaboración propia.

Los métodos en el nivel de lo abstracto

En el apartado de lo abstracto, cuyo nivel es de análisis, fue el método analítico el que se puso en operación, principalmente con la técnica de sistema categoría y la triangulación. En el primero se confrontan, actualizan, o nutren las categorías con los hallazgos del trabajo empírico, pero también se construyen nuevas categorías que resulten emergentes. Por otro lado, la triangulación permite implementar más de un método de validación, además de cruzar la información obtenida.

Los métodos en el nivel de la exposición

La última fase es la de lo concreto pensado, en la cual el método inductivo invita a generar algunas afirmaciones o conclusiones. Para lograrlo fue necesaria la previa articulación de las categorías. Las categorías fueron útiles en función de que permiten visibilizar la complejidad de las interacciones de los sujetos, relaciones y tensiones del problema. La articulación depende de la delimitación de los

observables y de un razonamiento de relaciones posibles, que pudieron alcanzarse en tanto se logró establecer puntos de articulación, imbricación de procesos, de la vinculación de conceptos indicadores.

Notas en torno al proceso metodológico en el hacer investigativo

Una vez concluida la colaboración en la organización y la aplicación de las entrevistas, se consideró un tiempo tanto para la sistematización de las entrevistas, las notas y hechos y algunas otras evidencias que se obtuvieron, como la redacción de los resultados. Lo anterior no significaba que la colaboración y las estadías en la comunidad y la organización hubiesen terminado, de hecho, se había planificado regresar para obtener algunos datos adicionales y sobre todo para obtener retroalimentación de los avances que se tenían hasta el momento, sin embargo, estas visitas se cancelaron a causa del cierre temporal del hotel e incluso el cerco en algunas poblaciones por la contingencia sanitaria provocada por el COVID-19. Las visitas consideradas fueron reemplazadas, en aras de subsanar lo que faltaba por completar, se revisaron artículos, notas periodísticas, así como registros que se habían generado en las estancias y visitas.

La revisión de fuentes secundarias como artículos académicos, publicaciones en medios digitales, blogs y redes sociales, como Facebook, de la organización, ayudaron a complementar la información. Hubo que recuperar al configuracionismo para la agrupación y articulación de los conceptos, las estructuras y relaciones que se desarrollan en ella o fuera de ella, y orienta en el ejercicio de hilvanar los hechos, en las dimensiones histórica y política, que dieron cuenta del origen y desarrollo de las experiencias. Centralmente, lo que ocupa en la investigación son dos tipos de configuración, la configuración de relaciones sociales y la configuración subjetiva. Cabe destacar que en este proceso la descripción articulada fue central en la recuperación de las características, relaciones, hechos, coyunturas que hubo de ir tejiendo a través del configuracionismo.

Para el análisis de la información, el método de codificación axial permitió identificar y definir las categorías y subcategorías desde las cuales se ordenaría la información para su análisis e interpretación.

Conclusiones

La crítica decolonial que se ha hecho al aspecto epistemológico es nodal porque pone en tensión la forma en que nos aproximamos a la realidad, nos reta a pensar la forma en que abordamos la realidad de manera que nos disloquemos de sintetizar todo en un dualismo cartesiano; que rompamos con el principio de racionalidad instrumental en la que terminamos por ver y tratar a los sujetos, a las luchas, a las resistencias y a los fenómenos como “objetos” de los que poseemos el control, dominio y legitimidad, para plantearlos a nuestro antojo la finalidad más competitiva. La crítica decolonial alienta que los sujetos y comunidades se enuncien y relacionen como un sujeto político capaz de resistir al sistema moderno/colonial capitalista/patriarcal.

Es muy importante el pensamiento epistémico porque es pre teórico, es decir, funciona sin conceptos y contenidos definidos, o al menos rígidos, y le permiten al sujeto colocarse en un ángulo, frente y dentro de la realidad, lugar desde el cual comienza a plantear problemas susceptibles de análisis, que después serán desarrollados y conectados por el pensamiento categorial. El pensar epistémicamente impulsa a preguntar. La pregunta nos lleva más allá de lo “real”, de “lo que es” de lo “concreto”, de lo visible, impulsa a profundizar y evitar ceñirnos únicamente a la generación de premisas teóricas. En síntesis, el pensar epistémico conduce al movimiento, e induce a trasladarnos del objeto al problema. En ese sentido aparece un problema, casi siempre imperceptible, cuando en las investigaciones es inexistente la capacidad epistémica y sólo se producen investigaciones débiles o mecanicistas.

Hay conceptos que trascienden en la historia y que permanecen siendo actuales o útiles para la comprensión de la realidad actual, pero también hay otros cuya vigencia ha vencido, al menos para fenómenos actuales y el recurrir a ellos genera confusiones. Lo anterior implica que quienes investigamos debemos romper con conceptos rígidos que limitan la apropiación y razonamiento de la realidad. Es decir, el lenguaje, particularmente de conceptos estancados que nos impiden reconocer diferentes ángulos de la realidad. Mientras los conceptos sigan siendo usados rígidamente, seguiremos pensando en una realidad inventada y no histórica al forzarla a encajar en la teoría, cuando debe ser en sentido inverso, la teoría nos debe motivar a ampliar el lenguaje, de tal manera que podamos visibilizar y nombrar lo nuevo.

Referencias

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Bautista, S., J. J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Akal.
- Beaucage, P. (2018). Etnografía compartida y autoetnografía entre los maseualmej de la Sierra Nororiental de Puebla (1984-2015). *Anales de antropología*, 52(1), 13-23. Doi: 10.1016/j.antro.2017.03.002
- Blázquez Graf, N. (2010). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM.
- De la Garza, T., E. (1983). *El método de lo concreto-abstracto-concreto*. UAM.
<https://1lib.mx/book/5237142/a77eaf?regionChanged=&redirect=192688358>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce Editorial.
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la Filosofía de la Liberación* (5ta edic.). Editorial Nueva América.
- Gudynas, E. (1999). Concepciones de la naturaleza y desarrollo en América Latina. *Persona y Sociedad*, 13(1), 101-125.
- Kosik, K. (1963). *Dialéctica de lo concreto*. Editorial Grijalbo.
- Marx, K. (1974). *Introducción a la crítica de la economía política/ 1857*. Siglo XXI Editores.
- Marx, K. (1976). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, T. I. D. F. Siglo XXI Editores.
- Mignolo, W. (2015). La colonialidad: la cara oculta de la modernidad. En F. Carballo y L. A. (edit.). *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad* (Antología, 1999-2014) (pp.25-48). CIDOB/UACJ.
- Morín, E. (2006). *El método. 4 Las ideas*. Editorial Catedra.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Gedisa.
- Olivera, A. (2014). Etnografía decolonial con colectivos charrúas: reflexionando sobre interconocimientos. *Antropología Social y*

- Cultural del Uruguay*, 12, 139-153.
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/asocu/v12/v12a10.pdf>
- Ortiz, A. (2019). Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología ‘otra’ y formas ‘otras’ de conocer y amar. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(85), 89-116.
<https://www.redalyc.org/journal/279/27961112023/html/>
- Ortiz, A.; Arias, M.I. y Pedrozo, Z. (2018). *Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global*. *Revista nuestraAmérica*, 6(12), 195-222.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6511175>
- Ortiz, A., Arias, M. I. y Pedrozo, Z. (2018). Metodología ‘otra’ en la investigación social, humana y educativa. *FAIA*, 7(30), 172-200.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.6615732>
- Ortiz, A. y Arias, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147-166.
<https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Pérez, O., A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficante de sueños.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
https://www.margen.org/cursos/67-1/unid01/complem07_01.pdf
- Zemelman, H. (2005). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. IPECAL.

Capítulo 10

Posturas decoloniales en la investigación cualitativa de Trabajo Social

Blanca Mirthala Tamez Valdez
Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano
Universidad Autónoma de Nuevo León

Introducción

Hablar de perspectivas epistemológicas en la investigación social cualitativa, implica adentrarse en el análisis del posicionamiento ontológico, epistemológico y ético-político que sustenta la misma, en especial de la forma en que nos colocamos frente a la realidad y al/la sujeto de estudio, para examinar la situación en cuestión y tomar decisiones en torno a la dimensión metodológica y con ello, las estrategias, técnicas y/o herramientas a implementar en el proceso de construcción del conocimiento.

El capítulo aquí presentado aborda la perspectiva decolonial en el Trabajo Social, particularmente la investigación social cualitativa con sustento en el pensamiento de(s)colonial, retomando los principales elementos (ontológicos, epistemológicos y ético-políticos) del mismo, así como sus características metodológicas, demandas y requerimientos, además de los aportes que este posicionamiento hace a la producción de conocimiento. Para adentrarse en la dimensión metodológica, se discute en torno a qué es lo que se de(s)coloniza en la investigación social cualitativa, revisando detenidamente los tres ejes correspondientes a: 1) la de(s)colonización del ser; 2) la de(s)colonización del saber y 3) la de(s)colonización del poder, particularmente el poder del saber.

También se analiza el proceso de investigación social cualitativo desde el pensamiento de(s)colonial, particularmente su racionalidad,

características, retos y desafíos. Un elemento crucial es la reflexión en torno a los saberes diversos y la transformación liberadora, develando los saberes técnicos o expertos de los profesionales y, por otro lado, los saberes legos, derivados de la experiencia; esto permite el reconocimiento de la diversidad de saberes y su incorporación en el diálogo co-creativo, así como la recuperación y reflexión de las experiencias en torno a un proceso intercultural de construcción de conocimiento.

Fundamentación epistemológica del método

El pensamiento decolonial o de(s)colonial ha sido considerado como un posicionamiento emergente y reciente, sin embargo, sus raíces señalan surgimiento del mismo desde siglos atrás, en el propio período de la conquista, a propósito del proceso de colonización enfrentado y las críticas a su lógica. Así como en varios momentos posteriores, entre ellos, mitad del siglo pasado, en el cual se presentaron movimientos académicos, particularmente en las ciencias sociales, en los cuales se desarrollaron críticas, tensiones, rupturas y distanciamiento de la posición hegemónica, tradicional, brindada por la perspectiva funcionalista en particular, y en general, el posicionamiento positivista.

En el caso del Trabajo Social, esto se presenta durante el período de reconceptualización, mismo que recupera los movimientos de las ciencias sociales y el planteamiento, particularmente de la filosofía de la liberación, misma que llevó a la pedagogía de la liberación y con ella, a la educación popular planteada en primer término por Paulo Freire, así como Fals Borda, entre otros (Rodríguez et al., 2023).

Desde este posicionamiento, se realiza una fuerte crítica y ruptura con el planteamiento realizado desde la mirada tradicional, misma que conceptualiza el mundo desde una división geopolítica de poder, saber y del ser, definida en dos polos opuestos caracterizados en principio por un *norte* global, o en ocasiones señalado como *centro*, constituido por occidente, mismo que representa la modernidad, el desarrollo y la civilización.

Con ello, por tanto, este *norte-centro*, constituye la concentración del poder, mismo que se desarrolla de formas jerárquicas, impositivas, diseñadas a priori, desde posiciones consideradas como superiores, impositivas. Desde esa posición hegemónica considerada como

superior y con ello, se justifica su imposición sobre lo considerado como *otro*, mismo que es concebido como *inferior*; esto es legitimado en tanto dicho poder se establece como la forma legítima, valorada y reconocida de imponerse, estableciendo el modelo o ideal a seguir para llegar a la modernidad o el desarrollo.

Dicho *norte-centro*, no solamente concentra el poder, sino también el saber, al plantear como legítimo el conocimiento creado en ese polo, mismo que deberá ser tomado como el saber válido, científico y reconocido; en especial, por su racionalidad, formas, sistematización y el desarrollo de un método científico, cuya lógica y procesos validan la teoría creada de esa manera. Ello conlleva a un menosprecio, invalidación e invisibilización de conocimientos *otros*, creados de maneras distintas, alejadas de la lógica lineal, racional, objetiva y, por tanto, ilegítima. Es así como el conocimiento *lego*, con base en la experiencia, que incorpora la subjetividad o intersubjetividad, es anulado, menospreciando las formas *otras* de crear teoría, conocimiento, ciencia; incluyendo aquellas filosofías creadas en otro plano y con procesos más circulares o dialógicos, cercanos a la población.

Otro eje impuesto por el *norte* global está constituido sobre el *ser*, mismo que alude a la posición superior, jerárquica, moderna, desarrollada, por ende, constituida como modelo ideal a seguir. Dicho *ser*, concentra las formas de saber y poder, las cuales siguen una lógica objetiva, neutra, distante y superior, bajo lógicas poco democráticas, que indican legitimidad en el dictado de la norma y, por tanto, privilegios, beneficios, desde los cuales se justifican las diversas formas de opresión, violencia, discriminación y menosprecio a lo distinto (Tamez, 2017).

Desde dicha concepción, el otro polo, concebido como *sur*, *periferia*, *subdesarrollo*, concentra lo primitivo o no moderno, lo que debe ser intervenido, moldeado, colonizado, para que entienda el modelo a seguir, el mandato de modernidad, desarrollo y blanqueamiento a seguir. El paso a lo legítimo, válido y reconocido; con ello digno de ser visto, valorado. Por tanto, dicho *sur*, no puede aspirar a un reconocimiento de su poder, saber o ser; hasta no acatar los lineamientos establecidos por el *norte-centro* (Wallerstein, 2006). Puesto que su poder se circunscribe a formas distintas, no jerárquicas, pre-modernas o subdesarrolladas; su saber se deriva de experiencias y

elementos no objetivos, medibles o expertos; además de que su ser se desvía de la racionalidad imperante, lo cual justifica su intervención.

Es así, que se establecen brechas crecientes, concebidas como *pensamiento abismal* de acuerdo con Santos (2010); las cuales dan cuenta de la división de saberes en el mundo; misma que justifica el saber del norte-global como válido, legítimo y, en consecuencia, racionalidad y sentido a ser impuestos en el sur subdesarrollado. Dicha imposición, parte de la anulación de saberes otros, del horizonte de sentido buscado por las epistemologías del sur, que proponen la recuperación de saberes ancestrales, mantenidos en vigencia muchas veces por los pueblos originarios.

Desde la mirada de(s)colonial se busca construir una *ecología de saberes*, que permita el diálogo entre saberes *técnicos*, de los profesionales, la ciencia y los elementos teórico-metodológicos, con los saberes *legos*, derivados de la experiencia, el sentido común, la sabiduría popular, conocimiento que se elabora a partir de procesos de acción colectiva.

Desde el pensamiento de(s)colonial se parte del análisis y develamiento de la colonización enfrentada en sus múltiples formas; se nos han impuesto formas de pensar, de saber, de ser y de actuar; hemos asumido prácticas, modelos y métodos elaborados desde contextos lejanos y distintos al nuestro (Rodríguez y Tamez, 2023). Estas formas conllevan prácticas jerárquicas, impositivas, lineales, constituidas como formas de opresión y subordinación desde un norte “experto” a un sur devaluado, anulado, considerado inferior, primitivo y, por consiguiente, carente de conocimiento y de metodología, que depende del *norte global*. Con ello, se han implementado formas de invisibilización y de anulación de filosofías y prácticas ancestrales.

Se nos han impuesto formas de pensar y de concebir el *desarrollo*, la *modernidad*, la civilización, creadas por colectivos con organizaciones y necesidades distintas. Esta imposición colonizadora implica la adopción de un modelo económico, social, político y cultural, externo; que llega muchas veces condicionado como parte de estrategias a desarrollarse para lograr la modernidad y el desarrollo en la región. Más aún si se ha requerido de créditos o financiamiento exterior para instaurarlo.

Esta adopción de un modelo externo, constituye un horizonte de sentido filosófico planteado por la visión hegemónica y homogenizante,

que pretende establecer una racionalidad generalmente instrumentalista, individualista, competitiva, eficientista, desarrollista, que modele la organización, pero también la ciencia, las disciplinas sociales y humanas. Así como las relaciones humanas.

Con dicho modelo, se entablan vínculos estrechos entre diversos modelos de opresión y subordinación, como suele ocurrir entre eurocentrismo o modernidad occidental, androcentrismo, patriarcado, colonialismo y capitalismo; desde esa conjunción es moldeado un horizonte de sentido que conlleva la reproducción de prácticas de invisibilización a todo lo que escapa a dicha racionalidad.

Fundamentación filosófica del pensamiento de(s)colonial

El sustento filosófico del pensamiento de(s)colonial se origina en el planteamiento de Levinas (1990) y su visión del conocimiento en términos, no de concentración y acumulación de saberes como forma de saber y de poder sobre otros; por el contrario, considera que el conocimiento es buscado como aproximación al otro, en tanto se reconoce como alguien amado, cercano, buscando su bienestar. El conocimiento, por tanto, es elaborado a partir de la relación cercana, preocupada y ocupada por el/la otro/a/e. Es así como se constituye en un nuevo horizonte de sentido; se llega al conocimiento no por amor al conocimiento o al saber en sí, sino por amor al otro.

Desde esta visión, es superado el conocimiento hegemónico y dominante, construyendo otras formas de saberes, desde el diálogo, el reconocimiento de otras voces y experiencias, generalmente invisibilizadas, anuladas, desde las prácticas colonizadoras. Se constituye en un proceso cuyo fin es la recuperación de experiencias y saberes de los invisibilizados, excluidos y anulados, desde otra epistemología, de formas contrahegemónicas, disruptivas, indisciplinadas, que conllevan a la incorporación de miradas otras, creadas desde el diálogo de frontera, construido entre saberes legos y técnicos, constituyéndose en un nuevo horizonte de sentido.

Este planteamiento recupera los aportes y planteamientos de diversos pensadores como: Santos, 2010; De Souza, 2004; Dussel, 2015; Freire, 1970; Segato, 2018; Walsh, 2007; Wallerstein, 2006; que han aportado en esta línea y en el sustento teórico-filosófico de una epistemología propia, una epistemología del sur.

Diseño y procesamiento metodológico de la propuesta

La propuesta metodológica planteada por el pensamiento de(s)colonial realiza de inicio una fuerte crítica y con ello se distancia de la visión fragmentada en dos mundos opuestos y polarizados en los que el norte global (superior) impone su racionalidad, saberes y formas de pensar y de ser, al sur (inferior, subdesarrollado, no moderno); imposición que conlleva una visión técnica, despolitizada, deshistorizada y deshumanizada, en gran medida instrumental, de los problemas sociales.

Asimismo, plantea resistir y encontrar formas de re-existencia ante el mandato de evolución recibido de la visión tradicional, hegemónica, desde la cual se prioriza el desarrollo, la modernidad y la economía; contrario a esto, el pensamiento de(s)colonial considera que el centro o prioridad tendría que encontrarse en la vida, en lo social y lo político, como campo donde surge toda la vida, así como lo que la sostiene, las relaciones y una visión más equitativa que no concentre privilegios en unos considerados como superiores, para dejar fuera a otros, tan solo por ser diferentes.

Se resiste, por tanto, a la lógica de homologar y generalizar a los colectivos. Contrario a ello, subraya el necesario reconocimiento, respeto y atención a la diversidad, señalando que lo diferente no tiene por qué constituirse en “lo sospechoso o peligroso”, lo que debe ser intervenido, mucho menos en el enemigo a excluir, invisibilizar o anular.

El proceso de(s)colonizador se dirige a de(s)colonizar el saber, el ser y el poder, Por tanto, rompe con la visión de una realidad dividida en dos universos, en la que el centro es reconocido y legitimado por generar el pensamiento científico, válido y hegemónico mientras en el otro lado la realidad se invisibiliza. Por tanto, la realidad es vista más allá de la visión eurocéntrica, desarrollista, occidental, hegemónica; reconociendo la diversidad existente, incluso las diferencias, que deben ser analizadas desde su propia historia, lejos de constituirse en entes bajo sospecha.

Un planteamiento que se opone a la Colonialidad, no sólo política o económica, sino que se trata principalmente de cuatro ejes entreverados: la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza. Se toma distancia de las prácticas colonizadoras, desde las

cuales la colonización no es sólo externa, sino también interna, no es sólo del pasado, sino vigente, atraviesa la realidad social desde estos diversos ejes, separando a los grupos por raza, por sexo, nacionalidad, entre las diversas formas de opresión y subordinación.

El sujeto social se concibe como ser activo, creativo, con capacidades y recursos propios que le permiten desde su experiencia, analizar su historia y realidad social. Un sujeto no individual, sino colectivo que se construye en la intersubjetividad y cuyos saberes son válidos desde una lógica distinta, el horizonte de sentido planteado por la filosofía de la liberación.

Desde el proceso en construcción, se considera relevante analizar la realidad en toda su complejidad, vinculándola a su posición en la historia, así como a las relaciones de dominación y poder enfrentadas, promoviendo la emancipación social. Es imprescindible trascender desde el pensamiento De(s)colonial, cuyo posicionamiento contrahegemónico realiza un esfuerzo por validar al sujeto colonizado, admitiendo a los mismos desde su experiencia (Vázquez, 2014). Por ello, el trabajo profesional o intervención social se realiza de manera colaborativa, con el sujeto activo, combinando saberes técnicos o profesionales propios del externo con los saberes de vida del considerado por la visión hegemónica como otro.

La colonización constante o prácticas colonizadoras se presentan a partir del establecimiento de una matriz que actúa como modelo o ideal a seguir, dando cuenta de la concentración del ser, saber y el poder; la misma contiene los elementos destacados o perfiles que pueden ingresar y desarrollar su potencial en la organización social, económica, cultural y política.

Es así como estos perfiles se definen como: hombre, blanco, adulto, sano, exitoso, heterosexual, fuerte, racional, dominante, eficiente, alto. Mientras que lo que se encuentra fuera de dicha matriz define al/la otro/a/e, que es considerado como inferior, además de estar bajo sospecha, por ser diferente es considerado como peligroso, temible, dañino, por lo general, el enemigo del cual distanciarse; ese individuo por ser distinto, no encaja, no entiende, se resiste, no acata mandatos; por tanto se le invisibiliza, es anulado, además se constituye en el individuo a quien se debe intervenir, buscando su disciplinamiento y adaptación, para permitirle el acceso al ser, el saber y el poder. Dicha

intervención y su preludio dan cuenta en gran medida de procesos de vigilancia y control, en la búsqueda de disciplinarlo después.

En términos éticos, el pensamiento de(s)colonial asume la responsabilidad de dar voz al otro, considerándolo un sujeto activo, luchando por sus derechos y condiciones de vida; se considera al otro como un sujeto, admitiendo todos los tipos de alteridad posible. Se retoma la diferencia, la diversidad y el respeto a la misma, con un claro posicionamiento a favor de los oprimidos, los colonizados, excluidos e invisibilizados. De esa manera, el proceso es orientado a la praxis social, buscando transformar la desigualdad de las relaciones de dominación u opresión, lo cual demanda un fuerte compromiso ético-político.

El pensamiento de(s)colonial busca develar las lógicas opresivas y de dominación presentes en las prácticas colonizadoras, que adoptan en gran medida formas de discriminación, menosprecio y exclusión social, subordinando al/la otro/a/e, solo por ser diferente es concebido como peligroso, extraño, enemigo, un/a/e sujeto a ser intervenido para su normalización o adaptación (Solís et al., 2009). Desde este posicionamiento, también se analizan y develan las jerarquías internalizadas por privilegios (clase, intelectuales, institucionales, profesionales, entre otras) entrelazadas con las de raza, género y origen territorial, así como sus dinámicas de poder y anulación. Se busca evitar el epistemicidio, como forma de anulación de saberes y experiencias “otras” consideradas no modernas o desarrolladas, legítimas, científicas.

En términos metodológicos, el pensamiento de(s)colonial plantea la implementación principalmente de las siguientes aproximaciones metodológicas: a) Etnografía: la cual permite adentrarse en el campo/ethnos, partiendo de una inmersión gradual que permite realizar el análisis desde una perspectiva endógena, el profesional logra tener una visión profunda de la situación en estudio; b) Investigación-acción-participativa: la cual demanda un compromiso ético-político en el profesional, mismo que realiza trabajo colaborativo con los/as sujetos involucrados en la situación, territorio o entorno; dicho trabajo se dirige tanto a analizar desde una reflexión crítica constante, así como a la transformación de la misma, que se logra a través de la praxis social. Ambas aproximaciones constituyen procesos de acción colectiva que demandan trabajo en espiral, mismo que permite adentrarse y

profundizar de manera cíclica, logrando avanzar a partir del diálogo reflexivo y con el fin principalmente de llegar a la autogestión de los colectivos.

El pensamiento de(s)colonial en el Trabajo Social

Es necesario reconocer que el Trabajo Social latinoamericano ha enfrentado una recolonización continua a lo largo del tiempo, incorporando modelos y teorías inglesas en particular como las de Burrell y Morgan (1979) y Malcolm Payne (2005). Asimismo, ha sido influido por los cambios teóricos y epistemológicos observados en las últimas décadas en el ámbito de las Ciencias Sociales. Por otra parte, es importante resaltar que también ha jugado un papel vinculado a la política, colaborando en el plan colonizador implementado desde el pensamiento hegemónico, legitimando su jerarquía y superioridad. Influido históricamente en la elaboración de sus métodos y técnicas (Muñoz, 2015).

La perspectiva de(s)colonial brinda otra opción a los pensamientos y acciones, en tanto permite tomar distancia respecto al Trabajo Social “moderno, colonial”, siendo necesario recuperar el ideal emancipatorio planteado en la reconceptualización y realizar una lectura crítica de lo social (Gómez-Hernández, 2015).

La investigación social de(s)colonial constituye un proceso social, educativo y comunitario, en el que participan diversos actores sociales, especialmente los sujetos involucrados en la situación a analizarse, así como profesionales, líderes, instituciones, movimientos sociales, entre otros (Nieto, 2014). La participación ocurre de manera dialógica, horizontal y colaborativa, partiendo del diálogo y la reflexión continua; desde la confluencia de saberes plurales y la diversidad de actores, aceptando los colectivos interculturales en diálogo reflexivo.

Desde la perspectiva de(s)colonial, la investigación social cualitativa busca conocimientos situados y fronterizos; conscientes del contexto epistémico, histórico, geográfico y biográfico, que permitan visibilizar otras formas de conocer y romper con concepciones fijas del mundo. Desde el hacer decolonial, los resultados que van generando las investigaciones se cuestionan en sus improntas de poder la relación cíclica de conocimiento, acción y reflexión descoloniza

progresivamente el saber y el ser de los participantes (Rodríguez, et al, 2023).

Desde el pensamiento de(s)colonial se elimina la idea de “apropiación social del conocimiento” como devolución. se basa en el intercambio constante de saberes, la problematización conjunta y el aprendizaje continuo, trascendiendo las interacciones humanas.

¿Qué se descoloniza en la investigación social?

De inicio respeta la diversidad en todas sus formas de alteridad, elimina la idea de apropiación del conocimiento “saber”, cuestiona la racionalidad tecnócrata (de experto), supera la dicotomía entre teoría y práctica, además de reconocer las diversas formas de conocimiento y experiencia; evita el epistemicidio (anulación de saberes), devela las jerarquías de poder en torno al conocimiento, así mismo desafía la colonialidad vigente en las prácticas colonizadoras.

Por tanto, la de(s)colonización que se busca es tanto del *ser* como del *poder* y el *saber*. Del *ser*, en tanto se reconocen las múltiples formas adoptadas por la alteridad, desde una mirada inclusiva que suscita evitar toda forma de discriminación y violencia, respetando y reconociendo la diversidad (Segato, 2018). Desde esa posición todo colectivo es sujeto activo, cuyas voces, saberes y recursos son legítimos, válidos y dignos de ser escuchados, retomados desde el diálogo de frontera.

En cuanto al *poder*, es importante superar toda jerarquía e imposición, promoviendo la horizontalidad, las relaciones democráticas, cuestionando las prácticas impuestas, externas que son traídas desde contextos lejanos, distintos, sin ningún cuestionamiento o reflexión (De Souza, 2004). Se propone evitar la visión unilateral y vertical planteada desde posturas técnicas, “expertas”, sino por el contrario, las decisiones que derivan del trabajo colaborativo, del diálogo de saberes legos y técnicos, desde el conocimiento creado en la frontera.

Respecto al *saber*, es particularmente relevante evitar toda práctica que deslegitime saberes otros, así como que invisibilice o anule los mismos; lo que sucede generalmente desde lineamiento jerárquicos, técnicos, por lo regular absolutos; por el contrario, la de(s)colonización conlleva a la recuperación de esos saberes, reconociendo su aporte y valor. El diálogo horizontal entre saberes diversos, es retomado como

punto de enriquecimiento y trabajo colaborativo que permite la incorporación de las diversas voces, consideradas valiosas, con aportes en el análisis y reflexión sobre la situación enfrentada, pero también sobre las decisiones a tomar respecto a su transformación.

De esta manera, la investigación cualitativa desde la perspectiva de(s)colonial promueve la construcción de conocimiento evitando las posiciones jerárquicas, impositivas, el imperialismo del sur o interno; un conocimiento derivado del análisis consciente sobre el contexto histórico, geográfico y biográfico, visibilizando formas otras de conocer y permitiendo romper con concepciones fijas de la realidad social (Muñoz, 2015).

Desde el hacer de(s)colonial, los resultados que van generando las investigaciones se cuestionan en sus improntas de poder; por tanto, la relación cíclica de conocimiento, acción y reflexión descoloniza progresivamente el saber y el ser de los participantes (Tamez, 2017). Se plantea la promoción del intercambio constante de saberes, así como la problematización conjunta y el aprendizaje continuo, desde el trabajo colaborativo.

En torno a quienes participan en el proceso de descolonización, hay que resaltar que el mismo recupera la diversidad de voces, saberes y experiencias; por lo tanto, no solo es horizontal, colaborativa, sino que además alude a la interculturalidad, con un principio de inclusividad y democracia entre los colectivos.

Se trata por tanto, de un proceso social, educativo y comunitario, recuperando la confluencia de saberes y experiencias, haciendo partícipes a los colectivos interculturales desde cualquier forma de alteridad y con un claro reconocimiento por la riqueza que brinda el diálogo participativo y constructivo; especialmente crítico, en tanto busca distanciarse de la imposición hegemónica y construir formas contrahegemónicas que brinden más que posibilidades de resistencia, de re-existencia (Walsh, 2007) . La propuesta es circular, colaborativa y parte del cuestionamiento a los protocolos rígidos que se han considerado como legitimidad científica establecida como norma, anulando las formas creativas, flexibles y horizontales de producción de conocimiento. Estas últimas son las que son retomadas y promovidas en la investigación social cualitativa con sustento de(s)colonial.

Reflexiones o consideraciones de la utilidad, alcances y limitaciones del método

Partiendo del fin planteado por el pensamiento de(s)colonial, mismo que busca develar las diversas lógicas opresivas y de dominación desde las cuales se subordina al/la definido/a como “otro”, imponiéndosele un mandato de blanqueamiento a seguir para su normalización (Dussel, 2015). La visión hegemónica señala la necesidad de blanqueamiento del/a “otro” puesto que el mismo escapa a la norma, generando caos y desorden; esa es la lógica y concepción que legitima las formas de violencia y discriminación desde las cuales se excluye y subordina a colectivos, imponiéndoles un modelo a seguir. Esa lógica y racionalidad es la que se cuestiona desde el horizonte de sentido planteado por la perspectiva de(s)colonial.

También analiza y devela las jerarquías internalizadas por privilegios (clase, intelectuales, institucionales, profesionales) entrelazadas con las de raza, género y origen territorial, así como sus dinámicas de poder y anulación. Dichas relaciones de poder y privilegio son legitimadas por la racionalidad señalada, misma que establece un predominio del saber técnico por encima del saber lego o saber de vida (Vilas, 2015). Ese predominio del saber técnico está vinculado en gran medida a la prioridad establecida como forma de desarrollo o generación de riqueza, sobreponiendo la misma al cuidado de la vida (en todas sus formas), así como a todo lo que la sostiene, incluidos los recursos naturales y humanos.

Desde esas jerarquías son reproducidas las prácticas colonizadoras, las cuales predominan en la construcción de los procesos de investigación y de intervención social. Esas prácticas colonizadoras son las que se busca develar, para construir de formas otras, dialógicas, colaborativas, horizontales y respetuosas de la diversidad y la vida.

De esa manera, se plantea evitar el epistemicidio, como forma de anulación de saberes y experiencias “otras” consideradas pre-modernas o subdesarrolladas, consideradas por tanto como no legítimas, inválidas, por carecer del rigor científico señalado por la visión hegemónica (Santos, 2012). Dicho epistemicidio, como principal práctica colonizadora al promover la anulación tanto de saberes como experiencias, ensancha aún más la brecha planteada por el pensamiento abismal, misma que separa de manera tajante el pensamiento científico,

legítimo y válido, de aquel que deriva de la experiencia, el sentido común y los saberes ancestrales. Sin importar que los últimos, cuidan de la vida y la naturaleza, evitando las prácticas excluyentes y extractivistas.

A manera de conclusión

Desde el Trabajo Social De(s)colonial se promueve la construcción colaborativa del conocimiento, construyéndose desde la cercanía con los grupos oprimidos, marginados, invisibilizados. Para ello y surgiendo de su capacidad crítica y el análisis de la problemática social, se plantea un proceso dialógico, reflexivo y participativo; buscando flexibilizar el proceso de investigación social y sus diversos elementos, estableciendo de esa manera, la base para lograr un Trabajo Social Intercultural y De(s)colonial.

La investigación social cualitativa, desde el pensamiento de(s)colonial permite democratizar la producción del conocimiento, aterrizándolo al diálogo entre sujetos y colectivos diversos, independientemente de su posición y perfil; asimismo, desde esta se cuestiona la idea de que la escritura sea exclusiva de una élite o propia de los/as académicos/as, puesto que existen diversas prácticas que es posible recuperar a través del lenguaje escrito, así como también de las diversas formas del arte y la cultura. Vinculado a lo anterior, también se defiende la inclusión de diversos lenguajes y formas de conocimiento, particularmente aquellos invisibilizados o anulados, por no ser objetivos, neutros o supuestamente “rigurosos” desde la perspectiva hegemónica.

Asimismo, la investigación social cualitativa demanda reconocer y renombrar la sabiduría de diversos conocedores, de hecho, se recuperan las formas ancestrales de conocimiento y la manera en que éstos son creados. Por otro lado, el pensamiento de(s)colonial fomenta la autoría colectiva para superar la injusticia epistémica, reconociéndose el aporte de diversos sujetos y/o colectivos en la generación de conocimiento, así como en la recuperación de las formas ancestrales en que el mismo fue creado; por tanto, en este tipo de investigación, se busca transformar el concepto de propiedad del conocimiento, reconociendo su producción colectiva, dialógica y horizontal.

Por lo anterior, la investigación social cualitativa desde el pensamiento de(s)colonial recupera el aporte de los propios sujetos, así como de los diversos colectivos, mostrando formas flexibles, creativas y diversas de producir conocimiento, de manera situada, reflexiva, crítica e inclusiva, partiendo del análisis de la propia historia y del papel que jugamos en la misma, reproduciendo a veces sin darnos cuenta, las prácticas que buscamos evitar y que fragmentan la colectividad y el conocimiento.

Referencias

- Burrell, G. y Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational análisis. Introducción, capítulos I, II y III*. Ed. Heineman.
- De Souza, J. (2004). La farsa del “desarrollo”. Del colonialismo imperial al imperialismo sin colonias. En: Molina, L. (Coord.). *La cuestión social y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana*. ALAEITS-Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social y Espacio Editorial.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Decolonización y Transmodernidad*. AKAL/Inter Pares.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gómez-Hernández, E. (2015). Trabajo Social Decolonial. En: *Naturaleza, desafíos y perspectivas contemporáneas de la intervención en Trabajo Social*. Memorias del XXI Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social “La formación profesional en Trabajo Social: Avances y tensiones en el Contexto de América Latina y el Caribe” “A 50 años del Movimiento de Reconceptualización” (pp. 223-276). ALAEITS.
- Levinas, E. (1990). *La ética*. Editorial Pablo Iglesias
- Muñoz, G. (2015). Imperialismo profesional y Trabajo Social en América Latina. *Polis* 14(40), 421-438.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000100020>
- Nieto, J. (2014). Ciencias Sociales en América Latina. En: Gómez, E.; Patiño, M.; Barreto, E.; González, F.; Rivera, J.; Muñoz, J.;

- Muñoz, N.; Morales, E.; Fernández, S.; Muñoz, H.; Vázquez, G.; Nieto, J.; Suárez, J.; Betancur, V.; Atehortúa, O.; Román, M. *Diversidades y decolonialidad del saber en las Ciencias Sociales*. (pp. 29-44). Pulso & Letra Editores.
- Payne, M. (2005) *Teorías contemporáneas del trabajo social: una introducción crítica*. Grupo Planeta.
- Rodríguez, L. y Tamez, B. (2023). Paradigmas emergentes: El enfoque de derechos humanos y pensamiento decolonial. En: Rodríguez, L.; Facal, T.; Tamez, B. y Soto, A. (Coord.) *Investigación cualitativa y Trabajo Social* (pp. 33-44). Tirant Humanidades.
- Santos De S., B. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce Extensión universitaria, Universidad de la República.
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
- Santos De S., B. (2012). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Grupo Editorial Siglo XXI.
- Segato, R. (2018) *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género, entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo
- Solís, N.L.; Zúñiga, J.; Galindo, M.S. y González M.A. (2009). La filosofía de la liberación. En: Dussel, E. Mendieta, E. Bohórquez, C. (Eds). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000). Historia, corrientes, temas y filósofos* (pp. 399-417). CREFAL Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe y Siglo XXI Editores, S. A. de C. V.
- Tamez, B. M. (2017) El pensamiento decolonial en Trabajo Social. Multiculturalismo y diversidad. Superando el eurocentrismo hegemónico. En Mancinas, S.; Zúñiga, M.; Arroyo, C.; Rodríguez, L. y Tamez, B. *Teorías y modelos de intervención en Trabajo Social I. Fundamentos básicos y crítica* (pp.227-285). Res Pública.
- Vázquez, G. (2014). Ciencias Sociales en clave decolonial. En Gómez-Hernández, E.; Patiño, M.; Barreto, E.; González, F.; Rivera, J.; Muñoz, J.; Muñoz, N.; Morales, E.; Fernández, S.; Muñoz, H.;

- Vázquez, G.; Nieto, J.; Suárez, J.; Betancur, V.; Atehortúa, O.; Román, M. *Diversidades y decolonialidad del saber en las Ciencias Sociales*. (45-61). Pulso & Letra Editores.
- Vilas, C. (2015). Tensiones en la disputa de proyectos societales en América Latina: sus implicancias para la educación superior, las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. Panel Central Eje I en *XXI Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social “La formación profesional en Trabajo Social: Avances y tensiones en el Contexto de América Latina y el Caribe”*.
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores, S. A. de C. V.
- Walsh, C. (2007) ¿Son posibles unas ciencias sociales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas* (26), 102-113.

Semblanzas de autoras y autores

Eli Leonardo Malvaceda Espinoza

Profesor a tiempo completo de la carrera de Psicología de la Universidad San Ignacio de Loyola. Doctor en Psicología (Universidad de Oviedo), Doctorando en Ciencias Sociales (UNMSM), Estancia doctoral en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Magíster en Psicología Comunitaria (PUCP), con estudios de Maestría en Políticas Sociales y Gestión de Proyectos Sociales y Psicólogo (UNMSM). Presidente de la Asociación Peruana de Investigación cualitativa. Ha sido coordinador de diplomados de Investigación Cualitativa. Docente y especialista en investigación cualitativa. Investigador RENACYT. Professional Trainer Senior de Atlas.ti. emalvaceda@usil.edu.pe elimalvaceda@gmail.com

Nicole Oré Kova'cs

Licenciada en Psicología por la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) y magister en Filosofía con mención en Ética y Política por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM). Investigadora con enfoque cualitativo y experiencia interdisciplinaria, actualmente se desempeña como Learning Researcher en VISIVA. Miembro activa de la Red Latinoamericana de Futuros y de la Asociación de Futuristas Profesionales, comprometida con la promoción de competencias de futuros en contextos educativos y organizacionales. Docente en programas de pregrado y posgrado, con una sólida trayectoria en la asesoría de tesis, apoyando a estudiantes en el desarrollo de investigaciones rigurosas y pertinentes. Especialista en la intersección entre educación, investigación cualitativa y prospectiva, con un enfoque en la generación de conocimientos aplicados que impulsen la innovación y el pensamiento crítico. nore@visivaedu.com

Luis Daniel Escobar López-Dellamary

Doctor y Maestro en Lingüística por la UNAM y Licenciado en Lingüística por la ENAH. Es Profesor-Investigador en la Facultad de

Humanidades de la Universidad Autónoma de Sinaloa, miembro fundador del Cuerpo Académico Consolidado "Antropología, Sociedad y Lenguaje" (UAS-CA-283) y SNI1. Su investigación se centra en la lingüística antropológica con énfasis en la documentación y el análisis de la Lengua de Señas Mexicana (LSM), la gestualidad y la multimodalidad. Ha desarrollado líneas de trabajo en variación sociolingüística, identidad sorda, interculturalidad crítica y onomástica decolonial. Actualmente dirige el proyecto SECIHTI "Recuperando el Territorio Simbólico y la Memoria del Arraigo" (IH-2025-G-270), sobre prácticas de autonombramiento y bienestar comunitario en el noroeste de México. Su agenda más reciente también aborda las implicaciones epistémicas de la inteligencia artificial desde perspectivas enactivistas y decoloniales. Es autor del libro *Los gestos del tiempo* (INAH, 2022) y coeditor de *Engrirse con el Lenguaje* (UAS, 2024). Ha publicado en revistas como *Estudios de Lingüística Aplicada*, *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, *Lengua y Sociedad* y *Cuadernos de la ALFAL*, así como en editoriales como Peter Lang y Tirant Lo Blanch. Paralelamente, ha desarrollado modelos teóricos originales en filosofía del lenguaje, semiótica y ciencias cognitivas, depositados en repositorios internacionales como SSRN, SocArXiv y Preprints.org, extendiendo su agenda hacia la formalización de los procesos de significación desde perspectivas no representacionalistas. Ha dirigido proyectos financiados por PROFAPI-UAS, PRODEP y SECIHTI, y participa activamente en la formación de investigadores a nivel de maestría y doctorado.

Natalia Andrea Salinas-Arango

Docente Investigadora Titular de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín – Colombia. Trabajadora Social, Universidad de Antioquia, Magister en Historia, Universidad Nacional, Doctora en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana. Líder del Grupo de investigación en Territorio, dinámicas socioculturales y familias (Clasificación A1 MinCiencias); coordinadora del Semillero de investigación Dinámica Social. Dirige las diplomaturas 1) “Gestión cultural de procesos de procesos socioculturales y comunitarios” y 2) “Equidad de género, derechos e intervención social” ofrecidos por Formación Continua y Dirección de Docencia. Docente y asesora de

seminarios de investigación y otros cursos, trabajos de grado pregrado, rutas de formación y tesis de posgrado. Hace parte del Equipo Psico Socio Jurídico para el tratamiento de las violencias basadas en género de Bienestar institucional. Integrante del Comité académico del Doctorado en Ciencias Sociales (desde 2024). Integrante del Comité académico de la Maestría en Desarrollo y posgrados en Familia. Las áreas de producción académico-investigativa son en ciencias sociales, epistemología y metodologías, trabajo social, historia, cultura, política y filosofía. Autora de libros, artículos y trabajos derivados de investigaciones sobre cultura política, género, interseccionalidad, historia de la familia, conflicto armado, violencias, paz, resolución de conflicto, inclusión social, temas socioculturales, ciudadanos y comunitarios. natalia.salinas@upb.edu.co;
http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvllac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000423793;
<https://scholar.google.es/citations?user=e5WPSfMAAAAJ&hl=es>;
<https://orcid.org/0000-0003-1369-514X>.

Ana Isabel Sánchez Osuna

Estancia posdoctoral en el Laboratorio de Estudios Psicosociales de la Violencia de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa, con beca SECIHTI para desarrollar el proyecto “Habitar contextos de violencia desde la diferencia: Emociones-cuerpo de mujeres jóvenes lesbianas en Culiacán, Sinaloa. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores - SNII C. Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Sinaloa (2013), Maestra en Estudios Culturales por el Colegio de la Frontera Norte (2016), y Doctora en Estudios Socioculturales por el Instituto de Investigaciones Culturales-Museo de la Universidad Autónoma de Baja California (2022). Su tesis doctoral “Machorra Culichi: Emocionescuerpo de la lesbiandad en Culiacán, Sinaloa” fue merecedora de la “mención honorífica” por la UABC. En 2024, obtuvo el reconocimiento del Primer Lugar de Tesis Doctoral en la Segunda Edición del Concurso de Tesis e Investigaciones en Estudios de Género del Centro de Políticas de Género para la Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Colaboró como Investigadora Asociada en la primera etapa (2022) del proyecto

“Cultura, Narcotráfico, Violencias y Juvenicidios en Sinaloa. Análisis para su comprensión, incidencia y transformación” que es financiado a través de Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES- 319127). Es integrante del Núcleo Académico de la Maestría en Estudios Culturales de la Facultad de Filosofía y Letras y del Claustro Académico de la Maestría en Ciencias del Bienestar Psicológico y Estudios Psicosociales de la Facultad de Psicología UAS. Es integrante de "Pitaya Árida, red de mujeres apoyando a mujeres, A.C." y de "Bis.ib.les, colectiva sinaloense de feministas bisexuales y lesbianas".

César Jesús Burgos Dávila

Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), México. Máster en Investigación en Psicología Social y Doctor en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), España. Realizó estancia Posdoctoral en el Department of Ethnic Studies de la University of California, Berkeley, EEUU, y una Estancia de Investigación Doctoral en el Center for Latin American, Caribbean, and Latinx Studies en Vanderbilt University. En el marco de su año sabático, realizó Estancias de Investigación en la Facultad de Humanidades – Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, Colombia y en el Departamento de Psicología Social de la UAB. Es Profesor Investigador Tiempo Completo - Comisionado en la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE), UAS. Es Coordinador de la Maestría y del Doctorado en Educación de la FACE, UAS. Fue Coordinador de la Maestría en Ciencias de Bienestar Psicológico y Estudios Psicosociales de la Facultad de Psicología, UAS (2023-2024). Forma parte del Claustro Académico del Posgrado en Trabajo Social, UAS. Además, colabora como docente en el Posgrado en Ciencias Sociales, UAS. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel I e Investigador Honorífico del Sistema Sinaloense de Investigadores(as) y Tecnólogos. Cuenta con Reconocimiento de Perfil Deseable por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Coordina el Laboratorio de Estudios Psicosociales de la Violencia de la Facultad de Psicología, UAS. Es Director e Investigador Anfitrión de Investigadoras e Investigadores de Programas de Estancias Sabáticas y Estancias Posdoctorales

CONAHCyT. Fue responsable del proyecto “Construcción social del narcotráfico y la violencia en jóvenes sinaloenses”, enmarcado en el Programa de Fomento y Apoyo a Proyectos de Investigación (PROFAPI, DGIP- UAS 2022). Es colaborador en el Proyecto “Cultura, narcotráfico, violencias y juvenicidios. Análisis para su comprensión, incidencia y transformación” (PRONACES-CONAHCyT).

Abel Antonio Grijalva Verdugo

Profesor investigador de tiempo completo del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Occidente. Maestría y Doctorado en Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Perteneció al SNII Nivel II. Es líder del Cuerpo Académico "Educación y procesos psicosociales". Su línea de investigación se centra en asuntos de desarrollo educativo y comunicación para el empoderamiento social en contextos regionales, particularmente competencias mediáticas y digitales. En docencia imparte cátedras sobre metodología de las ciencias, educación y comunicación en licenciatura, maestría y doctorado. Profesor Cátedra del TEC de Monterrey, Campus Sinaloa y coordinó el Doctorado en Gobiernos Locales y Desarrollo Regional en la UAdeO. También ha sido profesor visitante en McGill University, Canadá (2017-2018). Miembro del Núcleo Académico Básico del Doctorado en Gobiernos Locales y Desarrollo Regional de la UAdeO, de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de redes académicas y de consultoría en México y el extranjero. Editor y autor de libros, activista LGBT+ e impulsor de leyes y normativas universitarias para incluir la perspectiva de género y de la diversidad sexual en México. Promotor de reformas importantes, como la Ley Orgánica de la UAdeO y la inclusión de acciones para la comunidad LGBTIQA+ en la universidad. Actualmente es el primer Director electo de la UAdeO Unidad Regional Culiacán; cargo obtenido por voto universal de la comunidad académica y estudiantil de la institución.

Ángel Christian Luna Alfaro

Licenciado en Historia por la UV. Maestro y Doctor en Historia y Etnohistoria por la ENAH, con especialidad en Historia y Antropología de las religiones. Especialidad de Estudios de Género por la UPN plantel 141-Guadalajara. Actualmente cuenta con el perfil deseable PRODEP, integrante del Cuerpo Académico Cultura y Sociedad UDG-CA-731. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 2. Interesado en el estudio y diseño de programas de intervención para hombres que ejercen violencia sexual. Actualmente es Profesor-Investigador, del Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: achristian.luna@academicos.udg.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4819-8584>

María de los Ángeles Ramírez Uribe

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Maestra en Trabajo Social con acentuación en Estudios de Género por la UAS, Maestra en Comunicación por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y Magister en Cultura Histórica y Comunicación por la Universidad de Barcelona, España. Es investigadora y docente de la Facultad de Trabajo Social de la UAS. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e investigadores (SNII) nivel C y Miembro del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos y de la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social. Sus investigaciones articulan las representaciones sociales (teoría y método) con categorías como el cuidado, las desigualdades de género, la maternidad y el mercado laboral. Realizó estancias académicas en la Universidad de Valencia y en la Universidad Autónoma de Coahuila. Ha publicado artículos en revistas arbitradas e indexadas nacionales e internacionales.

Julián Alveiro Almonacid Buitrago

Doctor en Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Maestro en Ciencias en Enseñanza de la Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Profesor Investigador

de la Universidad Surcolombiana y coordinador del Observatorio en Didácticas Audiovisuales.

Milén Aragón Domínguez

Licenciada en Relaciones Internacionales por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Maestra en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional por el Centro de Estudios del Desarrollo Económico y Social (CEDES), en la misma universidad. También cuenta con una maestría en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala y es Doctora en Economía Política del Desarrollo por la BUAP. Docente en la Facultad de Trabajo Social, Sociología, Psicología y Psicoterapia en la Universidad Autónoma de Tlaxcala desde 2011 hasta la fecha. Fundadora y directora general de la escuela Ciencias y Humanidades Simón Bolívar desde 2018. Además, es coordinadora local de voluntariado internacional en la ONG española Adventure Volunteer. Fue colaboradora y gestora de proyectos locales en organizaciones locales como CAFAMI A.C. (en San Francisco Tetlanohcan, Tlaxcala) el albergue de migrantes La Sagrada Familia (en Apizaco, Tlaxcala), Hotel de mujeres Taselotzin en (Cuetzalan, Puebla.) También se desempeñó en la administración Pública como Directora del Instituto Municipal de la Mujer en Zacatelco. Acreedora a mención honorífica Cum Laude en su investigación de maestría. Beneficiada con beca de movilidad por el gobierno español y la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP). Realizó estancias académicas e impartió cursos en diferentes universidades y organizaciones nacionales e internacionales como el Colegio de México; la Universidad de Jujuy, Argentina; la Universidad de Almería, España; Tecnológico Universitario de Chalco. Autora y coautora de capítulos de libros en diferentes ediciones (2021, 2022 y 2024) del libro editado por la ACANITS. Ponente en múltiples congresos en los últimos cinco años. Las líneas de investigación que ha desarrollado son Género y desarrollo, Trabajos de Cuidados y Migración. Correo milen13611@gmail.com

María Elizabeth Alejandrina Domínguez Ángel

Lic. en Trabajo Social por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Maestra y Doctora en Ciencias Humanas por El Colegio de Michoacán, A. C. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ha publicado 14 capítulos de libro, más de 20 artículos científicos y 10 libros en coautoría. Ha impartido más de 90 cursos en la Licenciatura y Maestría de Trabajo Social. Ha asesorado más de 50 tesis de grado y posgrado. Ha impartido más de 50 ponencias, nacionales e internacionales. Ha organizado Cursos de Investigación, Diplomados, Seminarios y Congresos Nacionales e Internacionales. Ha participado como miembro de cuerpos académicos multidisciplinarios. Es miembro integrante de ACANITS.

Alexa Sofía Mota Aragón

Lic. en Psicología por la Universidad Iberoamericana Puebla. Psicóloga con experiencia en acompañamiento emocional, docencia y facilitación de talleres con población infantil, adolescente y adultos mayores. Ha diseñado e implementado programas de intervención socioemocional y materiales didácticos en distintos contextos educativos, así como impartido clases en áreas como habilidades socioemocionales, psicología organizacional e idiomas (inglés y francés). Cuenta con experiencia en coordinación de grupos, intervenciones clínicas grupales y seguimiento de casos.

Blanca Mirthala Tamez Valdez

Licenciatura hasta Doctorado en Trabajo Social por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Obtuvo el premio a la mejor tesis de Maestría en el área de Ciencias Sociales en el 2007 y también el premio de Investigación dentro de la misma área en el 2012 por su tesis doctoral en la UANL. Se desempeñó una década en el ejercicio profesional, en instituciones públicas y privadas, principalmente Centros de Integración Juvenil, A. C. Monterrey y Guadalupe, así como en Instituto Estatal de la Mujer en Nuevo León. Ha trabajado para la Universidad Autónoma de Nuevo León tanto en la docencia como en la coordinación de proyectos de investigación y en la coordinación

académica de la Universidad para Mayores. Se desempeña de manera continua en la docencia e investigación de tiempo completo desde el 2012. Fue coordinadora de la Academia de Teorías Sociales en la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Sus líneas de investigación son: Familia, Envejecimiento, Política social e intervención, así como la Formación profesional en Trabajo Social. Entre sus publicaciones se encuentran: 6 libros, 32 capítulos de libro y 18 artículos en revistas científicas. Es miembro de las redes de investigación científica, a nivel nacional: Red de Trabajo Social y Políticas Sociales; Red Nacional de Trabajo Social y Familia; Red de Investigación Académica sobre Trabajo Social: Formación y Ejercicio Profesional; y a nivel internacional: Red Tejidos Interculturales y Decoloniales del Trabajo Social en América Latina y el Caribe. Cuenta con Perfil Deseable PRODEP desde 2014 y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 desde 2015.

*Metodología Cualitativa: perspectivas
y análisis contemporáneos*, se terminó
de imprimir en la Ciudad de Mérida
Yucatán, el 8 de julio de 2026. La
edición será publicada en la página
web de la Academia Nacional de
Investigación en Trabajo Social;
www.libros.acanits.org

La investigación cualitativa ocupa un lugar central en la comprensión de los fenómenos sociales contemporáneos, al permitir aproximarse a las experiencias, significados y realidades construidas por los sujetos en contextos diversos y complejos. En este escenario, Metodología cualitativa: Perspectivas y análisis contemporáneo reúne reflexiones teóricas, epistemológicas y metodológicas que contribuyen a fortalecer la formación y la práctica investigativa desde una mirada crítica, plural y situada.

Resultado del trabajo académico desarrollado en el marco del Diplomado en Metodología Cualitativa organizado por la Asociación Mexicana de Instituciones Educativas de Trabajo Social (AMIETS) y el Cuerpo Académico Política Social, Género y Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa, esta obra integra las aportaciones de especialistas de México, Colombia y Perú. La diversidad de voces y trayectorias académicas que convergen en sus páginas enriquece el debate sobre los desafíos actuales de la producción de conocimiento, incorporando perspectivas contemporáneas que dialogan con los cambios sociales, culturales, tecnológicos y políticos de nuestro tiempo.

Más que un compendio metodológico, este libro constituye una invitación a repensar la investigación como un proceso ético, reflexivo y comprometido con la transformación social. Su contenido ofrece herramientas conceptuales y analíticas para quienes buscan comprender la complejidad de la realidad desde enfoques interpretativos, críticos y decoloniales, convirtiéndose en una referencia de gran utilidad para estudiantes de posgrado, docentes, investigadoras e investigadores de las ciencias sociales, las humanidades y campos afines.

ISBN: 978-607-8987-57-3

