LA RELEVANCIA DE LA MIRADA Y LA PALABRA EN LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DE TRABAJO SOCIAL

BERENICE PÉREZ RAMÍREZ
COORDINADORA

La relevancia de la mirada y la palabra en las estrategias de intervención de Trabajo Social

directorio

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector
Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General
Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
Secretario Administrativo
Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
Secretario de Desarrollo Institucional
Dr. Javier de la Fuente Hernández
Secretario de Atención a la Comunidad Universitaria
Dra. Mónica González Contró
Abogada General
Mtro. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social

Escuela Nacional de Trabajo Social

Mtra. Leticia Cano Soriano
Directora
Mtra. Carmen Casas Ratia
Secretaria General
Mtro. Jorge Hernández Valdés
Secretario Académico
Lic. José Armando Hernández Gutiérrez
Secretario Administrativo
Lic. Fernando Cobian Coronado
Secretario de Planeación y Vinculación
Lic. Humberto Isaac Chávez Gutiérrez
Secretario de Apoyo y Desarrollo Escolar

Lic. David Martínez Dorantes
Oficina Jurídica
Mtro. Francisco Calzada Lemus
Coordinador del Programa de Maestría en Trabajo Social
Lic. Juliana Ramírez Pacheco
Jefa de la División de Estudios de Posgrado
Lic. Norma Angélica Morales Ortega
Jefa de la División de Estudios Profesionales
Dr. Pedro Isnardo de la Cruz Lugardo
Coordinador de Investigación
Lic. María Eunice García Zúñiga
Coordinadora del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia
Mtra. Rubria Mónica Fernández Rivera
Coordinadora del Centro de Educación Continua
Lic. Juan Sánchez Brito
Coordinador de Comunicación Social
Mtra. G. Araceli Borja Pérez
Coordinadora del Centro de Información y Servicios Bibliotecarios
Mtra. Adriana Hernández Morales
Jefa del Departamento de Publicaciones
Lic. Mónica Escobar Escobar
Jefa del Departamento de Fomento Editorial

La relevancia de la mirada y la palabra en las estrategias de intervención de Trabajo Social

PROYECTO PAPIME 305216

Berenice Pérez Ramírez
(coordinadora)

2017

1a. edición

D.R. © 2017 Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria. Delegación Coyoacán, C.P. 04510. Cd. Mx.
Escuela Nacional de Trabajo Social-UNAM

Primera edición

ISBN 978-607-30-0066-6

Cuidado de la edición: Departamento de Publicaciones ENTS
Diseño de portada: Alejandra Carolina Ramírez Cázares

Prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio sin autorización escrita de su legítimo titular de derechos.
Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Esta obra se publicó con la aportación de recursos del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), número PE 305216 denominado, La relevancia de la mirada y la palabra en las estrategias de intervención de Trabajo Social.

Hecho en México.

ÍNDICE

Agradecimientos..... 8

Introducción..... 9
Estrategias de intervención en trabajo social
Berenice Pérez Ramírez

I. METODOLOGÍA CUALITATIVA..... 14
Retos y posibilidades de la metodología cualitativa en trabajo social..... 15
Aurora Zavala Caudillo

II. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN..... 32
"Hablando de mis pérdidas y escuchando las tuyas"..... 33
El duelo y la pérdida como estrategias de intervención profesional
Blanca Paulina Cárdenas Carrera

Construcción de una estrategia de intervención en trabajo social: 65
Talleres de autobiografía
Berenice Pérez Ramírez

III. ANÁLISIS SOCIOPOLÍTICOS A TRAVÉS DE UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN DESDE EL TRABAJO SOCIAL..... 85
Discutir sobre el género en la prisión desde la autobiografía..... 86
Berenice Pérez Ramírez.

Consideraciones finales 108

Referencias..... 111

Semblanzas curriculares..... 119

ÍNDICE DE FIGURAS, CUADROS Y TABLAS

Página

Cuadro 1. Pérdida de personas....36

Figura proceso de duelo 42

Tabla1. Interrogantes para examinar nuestra propia historia de pérdidas....48

Tabla 2. Etapas de intervención en proceso de duelo....54

Tabla 3. Lecturas sobre experiencias de implementación del método biográfico....68

Tabla 4. Lecturas realizadas en el taller en el CEFERESO 2015-2016....78

Tabla 5. Lecturas en el taller del Cevareso, septiembre a octubre de 2016....80

Cuadro 2. Delitos cometidos por mujeres y hombres....94

Cuadro 3. Diferencias en los 10 delitos de mayor incidencia cometidos por mujeres, 2007....94

Cuadro 4. Población femenina en reclusión en México....95

Agradecimientos

Este libro fue posible gracias al apoyo recibido por la Universidad Nacional Autónoma de México, específicamente al Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME); a la significativa participación de las y los estudiantes que enriquecieron la investigación y la intervención para realizar este libro y a las personas que confían en la universidad y en los/las universitarios para compartir sus experiencias, vivencias, ideas, sueños, duelos, imaginarios, su voz y su escritura.

Introducción
Estrategias de intervención en trabajo social

Berenice Pérez Ramírez

El presente libro es el producto de experiencias, encuentros y desencuentros de tres profesionales en Trabajo Social, sus prácticas profesionales en distintos ámbitos y los retos que enfrentan como profesoras.

La idea germinal devino de la elaboración del proyecto de investigación "Discapacidad, género y prisión", iniciado en 2015 en la Escuela Nacional de Trabajo Social. En aquel momento, y con el fin de sortear al sistema penitenciario de la Ciudad de México, propuse la realización de un taller de autobiografía. Esta primera experiencia en cárcel trastocó los objetivos inicialmente propuestos en el proyecto más amplio, pero, especialmente, puso en el centro de atención la relevancia de debatir en Trabajo Social sobre las estrategias de intervención que desplegamos con sujetos en contextos complejos, como lo es el carcelario, y atender las implicaciones que nos surgen como profesionales en el trabajo con personas. En ese sentido, no nos podemos sustraer del proceso grupal que se desencadena y, por tanto, debemos replantearnos constantemente nuestro lugar en el espacio social y con los otros.

La autobiografía ha sido un tema analizado desde diversas disciplinas, particularmente la literatura, la historia y la investigación educativa. Cada vez más, se considera el espacio autobiográfico como una técnica para aplicar dentro de las ciencias sociales y las ciencias del comportamiento. Si bien en el trabajo social mexicano se llega a mencionar como una posible estrategia, no existe ningún escrito en torno al tema. El propósito de este texto fue construir, a través de una experiencia práctica en prisión, un material para posicionar la autobiografía como una herramienta metodológica para trabajar con los sujetos.

La premisa es que el ejercicio o espacio autobiográfico abonará a que los sujetos hablen de sí y con los otros, abriendo posibilidades de identificar los significados y las condiciones materiales que comparten y, en el mejor de los casos, que dichos sujetos se organicen frente a objetivos en común. Quizá parezca contradictorio este objetivo cuando lo planteamos en el espacio carcelario pero creemos que el paso de una persona por la cárcel debe implicar el cumplimiento de una sanción social

que no demerite en su trato como persona y que pueda contar, vía el Estado, con posibilidades de sustituir el encierro por otras formas para reparar el daño, más aún cuando se tratan de delitos no graves.

Poco después, y en afortunado diálogo, surgió la posibilidad de articular dos estrategias: la *autobiografía* y el *proceso del duelo*. El proceso del duelo, entendido como estrategia, representó la posibilidad de abrir un espacio de escucha, diálogo y contención con estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social, que estaban interesados en ingresar al espacio carcelario para realizar su práctica de especialización y llevar a cabo los talleres de autobiografía. Un primer ejercicio en este espacio consistió en hablar de sí mismos y de sus pérdidas, es decir, hacer un recuento de sus historias de vida e identificar momentos significativos, quizá dolorosos, que marcaron en buena medida sus trayectorias. Este primer momento permitió que las integrantes del grupo de práctica (hacemos referencia al grupo en femenino por ser mayoría, pero queremos mencionar que en el primer semestre participó un alumno) se conocieran y, no superficialmente. Se generó confianza entre ellas. También fue un preámbulo para mostrar hacia dónde iríamos con los talleres de autobiografía en las cárceles y expusimos la importancia de comprender articuladamente los procesos personales, los procesos formativo profesionales y los procesos estructurales.

De esta manera, observamos que tanto la *autobiografía* como el *proceso del duelo* se inscriben en un paradigma cualitativo que apunta, entre otras cosas, a procesos dialécticos de larga duración, donde quien investiga se posiciona desde una ética que busca el diálogo y conocer con el otro. En este plano, la teoría y la práctica –o desde el Trabajo Social, la investigación y la intervención– son parte de un mismo proceso siempre articulado. Nuestra postura es que la investigación no refiere a "lo teórico", así como la intervención no es sinónimo de "práctica". La investigación implica ya intervención, porque significa apuntar a una mirada, una posición y el realce de ciertos ejes para discutir un tema, una problemática o un aspecto en particular.

Por otra parte, la investigación/intervención "es ya una forma del vínculo [...] [e]s por lo tanto inherente a todo conocimiento social en condiciones de intercambio" (Mier, 2002: 13). Involucra un sentido de extrañeza ante el otro con quien se trabaja, pero también extrañeza de quien investiga e interviene. Nos parecía importante poner en el centro de la discusión con las alumnas, el hecho de que en el trabajo con grupos surge "una trama de afectos", de demandas, de incertidumbre y asimetrías. Nos interesaba alertar y cuestionar aquellas visiones "correctivas", "normalizantes", salvacionistas y paternalistas que prevalecen en algunos espacios formativos y pro-

fesionales del Trabajo Social en el que se reitera que el profesional no es sujeto de intervención y llevará a los sujetos de intervención a un cambio social, pensado de forma unidireccional y siempre en clave positiva. En contrapartida, apostamos por que el trabajo con el otro debe implicarnos y transformar nuestras posiciones, la de todas y todos quienes estamos en juego durante la investigación e intervención.

Lo anterior, tiene –al menos– dos consecuencias importantes: cuestionar la dicotomía sujeto/objeto, yo/el otro; y reconocer que como parte de la investigación/intervención está mi vivencia, eso implica reconocer el lugar que ocupo en ese proceso (Pons, 2016: 1017). Sin duda, esto está relacionado con las decisiones metodológicas que asumimos a lo largo de nuestros procesos investigativos; por esta razón, abrimos con un artículo en torno a la metodología cualitativa en Trabajo Social.

Nombramos a la *autobiografía* y al *proceso de duelo* como estrategias de intervención, pues consideramos que son procedimientos organizados para realizar acciones que nos permitan cumplir objetivos, pero también como medios para obtener información en el proceso de investigación más amplio, referente a un posicionamiento teórico, acciones que se desarrollarán aunque no linealmente, sino con cierta flexibilidad porque no hay decisiones *a priori*, englobando diversas técnicas de recopilación de datos. Las estrategias de intervención deben cumplir una serie de condiciones que enlistamos a continuación, tomando como referencia lo expuesto por Martínez (2004: 53-54):

- Refieren a un espacio y sujetos concretos.
- Nos permiten problematizar una situación o aspecto, apoyándonos en posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas.
- Tienen una orientación pedagógica, ya que pueden proporcionar información y formación en un dominio de conocimiento y de la acción; siendo así, requiere un entrenamiento para la formación teórico-práctica de quien la implementa.
- Permite desarrollar capacidades mentales, se aprenden conceptos, se asimilan mejor las ideas frente a una experiencia con otros; usualmente conlleva un trabajo grupal, interacción y esfuerzo suplementario de estudio y reflexión.
- Agudiza la observación, ayuda a comprender los fenómenos estudiados, se ejercita la descripción y compromete un análisis.
- Antes de una solución, se busca el conocimiento y la comprensión. Requieren atender a las interacciones y a los vínculos en movimiento, partiendo de que las relaciones son dinámicas y siempre en interacción.

Las estrategias de intervención nos permiten ensayar diferentes maneras para comprender y afrontar un problema. Son espacios en los que se juegan varios elementos pero hay dos que buscamos resaltar: la mirada y la palabra.

Al distanciarnos de espacios punitivos y creados bajo una retórica salvacionista, nos acercamos a la búsqueda de dinámicas grupales donde se desplieguen procesos de simbolización intersubjetivos, que apuntan, al menos, a tres elementos: respeto por los tiempos del sujeto con quien se da el encuentro; espejeamiento, traducción y transformación de nuestras vivencias afectivas; y, apertura a la palabra bajo el entendido de una mirada tercera (Guerra, 2014). A continuación se detallan:

1) Respeto por los tiempos del sujeto. No se obliga a las personas a participar, nos decantamos por conocer los tiempos de las personas para expresarse y acordar participar en este encuentro. Hay personas que pueden elaborar sobre su experiencia y desean compartirla; también hay personas que necesitan "medir" el espacio que se está proponiendo, adquirir confianza; habrá quien desee verbalizarlo y otras escribirlo, etc.
2) Espejeamiento, traducción y transformación de nuestra vivencia afectiva. Las palabras pueden llegar a ser un soporte para quienes compartimos el espacio, pero no se trata de cualquier palabra. Al inicio del espacio (la puesta en escena de la estrategia de intervención) podemos tropezar, no encontrar las palabras (puente) de comunicación o incluso caer en equívocos con frecuencia, pero en algún momento, coincidimos que la palabra simboliza un recuerdo compartido y hacernos de esta posibilidad para tejer en colectivo. Ese tejer, siempre tiene una carga afectiva.
3) Apertura a la palabra bajo el entendido de una mirada tercera. La mirada tercera (no así mirada externa), para nuestro caso, es quien propone la estrategia de intervención. Ésta mirada tercera irrumpe en el espacio al que nos acercamos (un aula, la cárcel, un grupo, etc.) y puede detonar el proceso de simbolización con un trabajo de palabras, en donde la metáfora tiene un papel central, porque las personas podemos poner en palabras eso que de otra manera no sería posible expresar, la metáfora separa y desplaza significantes. Por ejemplo, el juego metafórico permite que las personas en prisión expongan qué les ha significado el encierro y, al mismo tiempo, desplazarse más allá del encierro físico. La metáfora "es un transporte colectivo de significaciones, montaje infinito de significantes intercambiables" (Chnaiderman, 2001, p. 87).

El libro está dividido en tres partes. En la primera, Aurora Zavala nos explica los retos y posibilidades que ofrece la metodología cualitativa en Trabajo Social. En la segunda, Paulina Cárdenas y Berenice Pérez abordan el proceso del duelo y la autobiografía como estrategias de intervención. En el tercer apartado, se mostrará el rumbo que tomó la discusión sobre nuestro trabajo en el espacio carcelario a través de los talleres de autobiografía. Finalmente, encontrará una reflexión final, elaborada por Aurora Zavala, Paulina Cárdenas y Berenice Pérez, en la que nos proponemos sintetizar las principales líneas de discusión desarrolladas en este libro y apuntalar ideas con las que sugerimos continuar el abordaje sobre las estrategias de intervención en trabajo social y las ciencias sociales, en general.

I.
Metodología Cualitativa

Retos y posibilidades de la metodología cualitativa en trabajo social

Aurora Zavala Caudillo

> Dar vuelta a la relación natural del observador hacia su universo de estudio, volver lo mundano exótico y lo exótico mundano para hacer explícito lo que en ambos casos se da por sentado, y ofrecer una vindicación práctica de la posibilidad de una objetivación sociológica completa del objeto y de la relación del sujeto con el objeto, [es] lo que yo llamo *objetivación participante* (Bourdieu y Wacquant, 2012: 112).

Inicio con el epígrafe del sociólogo francés Bourdieu, en tanto en su obra "Una invitación a la sociología reflexiva" nos exhorta a repensar la postura del investigador social y su relación con el objeto y sujeto de estudio, incluso plantea la necesidad de establecer límites y reconocer las brechas que existen entre la teoría y la práctica. Desde esta postura, intento argumentar la necesidad de reflexionar en torno a la investigación social cualitativa en Trabajo Social (TS), además de plantear las posibilidades y retos a los que nos enfrentamos en la actualidad al realizarlas investigaciones sociales.

Me gustaría transmitir que la investigación en Trabajo Social es un oficio profesional en donde hay que arriesgarse a mirar la realidad desde posturas diversas que nos permitan dar cuenta del entramado social, por lo que considero que el tipo de investigación cualitativa hace posible dar cuenta de manera comprensiva del sistema de relaciones que se involucran en una problemática social.

El trabajo científico se manifiesta al iniciar y decidir la manera en cómo abordaremos el estudio de la realidad, de pasar algo cotidiano a una evidencia científica, de aproximarnos –como lo precisa Bourdieu (2012: 274)– a un "objeto socialmente significante fundamental desde un ángulo inesperado". La investigación social es un aprendizaje continuo, donde nosotros como científicos sociales desde el TS somos capaces de interpretar de manera abstracta lo cotidiano de las problemáticas sociales. Aún más, lo interesante radica en no quedarnos en ese nivel de abstracción, en tanto que generamos procesos de intervención para la acción social de y con los sujetos.

Desde este ángulo, las líneas que siguen brindan un panorama modesto de dos paradigmas de la investigación social, siendo el positivismo y el hermenéutico, esto con el fin de visualizar las orientaciones metodológicas que se emplean en la in-

vestigación social. En el segundo apartado, esbozo las características generales de investigación social cualitativa desde la postura de Flick (1985), pero me aventuro a plantear que el contexto sociocultural, las políticas públicas y la manera en cómo se establecen las relaciones con los sujetos partícipes en la investigación forman parte de la especificidad del tipo de investigación cualitativa que llevemos a cabo y, por tanto, de una producción científica.

En un tercer punto describo algunos autores representativos, a fin de identificar las orientaciones teórico metodológicas que sirven de sustento en la investigación cualitativa y que son de gran aporte para el Trabajo Social. Por último, planteo los retos que debemos enfrentar al realizar investigaciones sociales cualitativas, aquí resalto la necesidad de mirar la investigación social cualitativa en TS no como un obstáculo o impedimento, sino como un oficio donde la intención sea reconocer sus aportes y resignificar los planteamientos en relación a un contexto actual.

Paradigmas de la investigación social

Al reflexionar en torno a cómo especificar y comprender qué es un paradigma, sin lugar a duda, Thomas Kuhn, en 1969 (2004), en su libro *Las estructuras de las revoluciones científicas*, esboza y clarifica la existencia del paradigma en las ciencias sociales. Este autor argumenta que el paradigma posee alrededor de más de 70 definiciones, es un concepto ambiguo, el cual debe emplearse de manera situada y de acuerdo con un contexto. Así, Kuhn distingue principalmente dos maneras de entender el "paradigma". Primero, refiere a aquellos logros que se manifiestan al resolver un problema en la ciencia, que al certificarse por una comunidad científica consigue cierto reconocimiento y son utilizados como un modelo de investigación y adquieren un nivel de teoría. El segundo, el paradigma se define como una serie de valores compartidos por una comunidad científica. Son el conjunto de métodos, reglas y preceptos científicos que conquistan la validez por el hecho de resolver, dar a conocer y develar los enigmas que envuelven la trama de la vida cotidiana y que se trasladan a un nivel científico.

La importancia del *paradigma*, de acuerdo con Kuhn, en la ciencia social radica en que la lógica de la ciencia incorpora las estructuras psicosociales de una comunidad científica, el conocimiento se centra en una praxis basada en la reflexión de los datos empíricos a partir de una teoría, o bien de la teoría a la realidad social. Para fines de este documento, retomo la primera definición, toda vez que me permite plantear el análisis de lo social y me centro en dos paradigmas: el positivismo y la interpretación.

Hasta aquí, he buscado comprender qué es el *paradigma*, cómo este se constituye a partir de la articulación de pensamientos de una comunidad científica, del reconocimiento, validez y confrontación de proposiciones y orientaciones teóricas. Lo anterior me permite continuar con la exposición del paradigma positivista a fin de comprender sus principales postulados para el estudio de la realidad y su distancia con el paradigma interpretativo.

Paradigma positivista

El *modelo de racionalidad*, mejor conocido como *el paradigma positivista de Augusto Comte y la física social de Durkheim*, sienta sus bases en demostrar que el conocimiento social culmina con el dominio de la naturaleza y el progreso material. Los ideales de la Revolución Francesa, centrados en una visión que plantea a los hombres como ilustres a partir del orden y progreso, se encuentran establecidos desde el siglo XIX. Este paradigma toma distancia del conocimiento irracional, del sentido común y de aquellas posturas que implican los estudios históricos, literatos, filosóficos, por ser considerados como subjetivos.

Una de las principales características del positivismo es su explicación de los hechos sociales con el fin de generar leyes, dar cuenta de una verdad absoluta a fin de mantener el control de una sociedad. Así, Durkheim (2001) establece las bases para explicar la realidad desde la tipificación ideal de las ciencias físico-matemáticas y de leyes causales. Las reglas del método sociológico plantean considerar los hechos sociales como cosas (Durkheim, 2001: 53). La intención de colocar los fenómenos como cosas es tratarlos en calidad de datos, lo cual constituye el punto de partida para la ciencia social. Al estudiarlos como cosas exteriores, el investigador brinda objetividad a la realidad social, además de que es necesario descartar las prenociones: "La ciencia social comienza donde se establece la actitud de sospecha sobre los datos inmediatos de la realidad. Sin reflexión crítica, metódica y permanente no hay ciencia" (Mardones y Ursua, 2003: 77).

Cabe recordar que un hecho social para que sea objetivo debe expresar su función, no en una idea del espíritu, sino de propiedades inherentes: "No tomar nunca como objeto de las investigaciones más que un grupo de fenómenos previamente definidos por ciertas características exteriores que les son comunes e incluir en la misma investigación todos los que responden a dicha definición" (Durkheim, 2001: 77). Así, para que la ciencia sea objetiva requiere de conceptos que respondan de forma adecuada al hecho social que se pretende analizar. Por tanto, el investigador

desde este paradigma debe tomar distancia de los datos sensibles, es decir, dejar de lado la subjetividad a fin de tomar distancia del conocimiento considerado práctico o del sentido común y perfilar por un conocimiento que permita acceder a un mayor grado de objetividad del conocimiento científico.

Los hechos sociales son susceptibles de revestir formas diferentes, de acuerdo con el contexto, pero el positivismo considera dos variables del hecho social: aquellos que se consideran normales, los cuales presentan formas generales, y los patológicos o anormales, estos se clasifican como tales solo en relación con una especie determinada. El conocimiento social será verdadero solo si los hechos sociales tienen como criterio su normalidad a partir de la generalidad. Además su explicación se fundamenta en buscar por separado las causas eficientes que la producen y la función social que cumplen (Durkheim, 2001: 111, 123 y 147). De esta manera, vemos que el positivismo incorpora los principales ideales de la época de la ilustración al plantear las reglas sociológicas del conocimiento basadas en el uso de la razón, una única verdad, un proceso social y la búsqueda de la constitución de una sociedad inscrita en un orden.

Las características del positivismo se centran en entender a la sociedad como una estructura objetiva; por ello, los hechos sociales son tratados como si fueran cosas a partir de un método, una crítica y un valor científico. El método científico plantea que para estudiar una cosa es necesario estudiarlo desde afuera, es decir, no importa cómo el sujeto percibe o siente un problema o hecho social. La importancia radica en explicar algunos signos exteriores que lo hagan perceptible, las causas externas que integran el hecho social.

Este paradigma positivista se constituye bajo el dominio de las ciencias naturales. Hoy en día, autores como Boaventura de Sousa (2013) plantean la crisis de este paradigma, incluso los planteamientos de Lyotard (1990), en su libro *La condición posmoderna: informe sobre el saber*, esboza la crisis de los metarrelatos. La crítica al positivismo radica en la racionalidad científica, que si bien admite una variedad de teorías que le dan su fundamento, presenta un modelo totalitario al no reconocer otras formas de acceder al conocimiento científico ajenas a las reglas del método sociológico. El conocimiento causal se sustenta en leyes a partir del aislamiento de las condiciones iniciales, donde el supuesto reside en la idea del orden y de la estabilidad social al comparar lo social con las leyes físicas y matemáticas.

El determinismo con el que se estudia la realidad social desde el positivismo precisa una forma de conocimiento utilitaria y funcional, en donde existen dos as-

pectos fundamentales: lo normal y lo patológico. Por ello, la ciencia social no puede producir previsiones fiables, tal y como lo precisa Nagel, citado en Boaventura (2013: 29), dado que: "Los seres humanos modifican su comportamiento en función del conocimiento que sobre él se adquiere; los fenómenos sociales son de naturaleza subjetiva y como tal no se dejan captar por la objetividad del comportamiento".

El estudio de la realidad desde el paradigma positivista reside en principios epistemológicos y metodológicos enfocados a las ciencias naturales.

Me parece que el paradigma positivista ha contribuido en gran medida al análisis de la realidad, produce un conjunto de saberes prodigiosos en materia del método científico y de la diversidad de teorías que permiten dar cuenta de explicaciones causales de los hechos sociales en beneficio de la sociedad. Aunque aclaro que no constituye el único paradigma posible de generar un conocimiento científico, existen otros saberes que son válidos y que es fundamental tener la apertura a esquemas de pensamiento y de acción que brinden elementos epistémicos y metodológicos que accedan a una mejor comprensión de las realidades. En esta apuesta, la disciplina del Trabajo Social se coloca toda vez que intenta comprender de manera racional los problemas sociales, las características y estructuras de opresión con miras a generar procesos de reflexión y agencia social. Así incursiona en el paradigma interpretativo.

Paradigma interpretativo

La construcción del conocimiento reconoce diferentes orientaciones teóricas para acceder al conocimiento social. Por lo que la interpretación se situa como un paradigma en las ciencias sociales. Considero que Weber es uno de los científicos sociales que han aportado elementos de análisis al paradigma interpretativo al desarrollar una serie de construcciones de las nociones teóricas sobre lo que este autor denomina como la *nueva ciencia social* y enmarcarlas en una discusión metodológica.

Weber, desde 1922, se preocupa por el paradigma positivista o naturalista al reflexionar que la realidad social no puede reducirse a un tipo de explicación causal semejante a las ciencias naturales. Propone que el conocimiento de la realidad social se encuentra precisamente en el proceso de la vida cotidiana, en la interacción con los otros y en el lenguaje. Weber (2002), en su obra *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, desarrolla los conceptos sociológicos fundamentales que sentarán las bases para una nueva ciencia sociológica, la cual toma distancia epistémica y metodológica del paradigma positivista.

El concepto de *sociología* y el significado de la *acción social* en Weber (2002) son dos términos clave que nos permiten abrir el conocimiento científico a otras formas de pensar y observar la realidad social. Por *Sociología* define:

> […] una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos. Por *acción* define toda conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La *acción social*, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por el sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por esta en su desarrollo (Weber, 2002: 5).

Observo que Weber incorpora en su definición de *Sociología* y su objeto de estudio el sentido. Por sentido entiende el sentido mentado y subjetivo de la acción de los sujetos, existentes de un hecho, en un caso históricamente dado, como promedio y de un modo aproximado, en una determinada masa de casos y construido a partir de un tipo ideal.

Desde este marco, la *comprensión* tiene como objetivo la captación interpretativa del sentido o conexión de sentido (es el motivo del actor que aparece como fundamento de la acción) en la acción particular, es la interpretación de las evidencias empíricas, pero no se puede considerar como la interpretación causal valida, en tanto la interpretación del sentido de la acción tienen un valor relativo condicionado a un contexto, por lo que no se puede generalizar la realidad en un caso único. Incluso, la propuesta de Weber involucra que la selección de un fenómeno de estudio tiene que ver indiscutiblemente con el interés del investigador, pues es quien otorga relevancia y significación a la conexión de las estructuras de sentido y no con alguna ley general o principio universal, en tanto se está estudiando un fenómeno social.

Weber plantea que para poder estudiar la realidad social es necesario relacionar los fenómenos sociales con los valores culturales universales que imperan en el momento de realizar la investigación, es en este punto en donde toma distancia del valor como un valor absoluto al estilo del pensamiento positivista.

Y precisamente una de las herramientas metodológicas que Weber (2012) diseña para la investigación social es la construcción de tipos ideales. Un tipo ideal expresa conexiones específicas y concretas de un hecho social, pero no se ubican como conceptos fijos y deterministas, debido a que –como se ha señalado– la interpretación de los significados se abre a diversas posibilidades: "Son conexiones que

aparecen suficientemente motivadas por la fantasía del investigador como objetivamente posibles, adecuados a su saber nomológico y, sobre todo, relacionado en términos lógicos con su interés cognoscitivo" (Weber, 2002: 71).

La utilidad del tipo ideal es que su carácter permite ser un medio para la comprensión de las relaciones causales del fenómeno de estudio. Para TS, resulta de gran utilidad al diseñar estrategias de investigación con el fundamento de tipos ideales sobre alguna problemática social. Lo interesante sería ver la vigilancia epistémica que se debería tener al trasladar el tipo ideal en un modelo de intervención social. Toda vez que la noción de *modelo* en las ciencias sociales presenta diversas connotaciones, las cuales van desde ser una representación objetiva de la realidad, una construcción teórico-práctica hasta moldear una acción social.

La apuesta está en considerar la episteme que empleamos en TS para realizar el diálogo epistémico entre una herramienta de tales características, como son los tipos ideales y los modelos de intervención desde el TS. Asumo que los tipos ideales pueden ser utilizados como estrategias de intervención, toda vez que son un instrumento conceptual que permite comprender la realidad social a partir de categorías, las cuales se ordenan según el sentido y significados que el sujeto y el entramado social que le otorguen en un tiempo y espacio situado.

Para Weber (2012), la realidad es eminentemente cultural, donde las ciencias de la cultura son las disciplinas que se encargan del estudio de la significación cultural: "Los hechos y fenómenos culturales son realidades culturales precisamente porque son significativos para la cultura y porque de ellos se derivan implicaciones culturales para el conjunto de la sociedad" (Weber, 2002: 56).

Al hablar de la realidad social, Weber (2012) precisa que es cultural, porque los sujetos asignan e interpretan el sentido de sus acciones o prácticas cotidianas y al mismo tiempo la significación se determina por ideas de valor y motivos que fijan procesos y hechos culturales. Es así como Weber toma distancia epistémica al rechazar que el estudio de la realidad social no puede sustentarse en explicaciones monocausales que pretenden explicar la realidad infinita en un esquema analítico basado en una causa universal. Más bien, esboza la necesidad de reconocer que el científico social debe ser más modesto, en tanto no se puede llegar a la comprensión de toda la realidad social, debido a que es infinita.

Asimismo, es preciso aceptar que el estudio de un fenómeno social no se agota o simplifica a ciertas causas e interpretaciones del sentido, esto es porque el mismo fenómeno de estudio puede ser abordado analíticamente desde otros marcos de re-

ferencia teórica y metodológica que den cuenta de la diversidad de maneras en las que se visualice el multicausalismo de la realidad.

Características de la investigación social cualitativa

En este marco de conocimiento, planteo que la investigación social cualitativa no puede ser reducida a un conjunto de principios, toda vez que se fundamenta en una posición filosófica que tiene como eje epistemológico la comprensión e interpretación del mundo de la vida, en donde los sujetos son agentes capaces de comprender, interpretar, mantener, resignificar y cuestionar sus propias prácticas cotidianas basadas en preceptos instituidos por las estructuras y repro ducidos por los pares. En este orden de ideas, me parece pertinente hablar de características, más que principios, en tanto que por principios entiendo el conjunto de reglas y normas que se deben de seguir en la investigación social cualitativa.

A continuación realizo un esbozo de cuatro rasgos que caracterizan a la investigación social cualitativa de acuerdo con Flick (1985: 5). Si bien la perspectiva de este autor es de un corte psicológico, la retomo, ya que me permite reflexionar sobre los cuatro aspectos. El primero de ellos es la conveniencia de los métodos y las teorías. El método debe tener congruencia con la manera en cómo abordamos la realidad social y los objetivos de la investigación social. Es fundamental identificar la manera en cómo se comprende al sujeto social y el procedimiento para construir el objeto de investigación. La coherencia epistémica es indispensable para evitar caer en falsas interpretaciones de los fenómenos sociales.

El segundo, la perspectiva de los participantes y su diversidad: esta característica se enfoca al análisis del conocimiento de los sujetos sociales y sus prácticas cotidianas, aclara que los significados y acciones difieren entre los sujetos, el tiempo y el contexto sociocultural.

Tercero, poder de reflexión del investigador y la investigación. En este punto se plantea la importancia que tiene el investigador en ser y colocarse como uno más en el proceso de investigación. Es aquí donde las relaciones entre el investigador de lo social se colocan en un plano horizontal en relación con los sujetos que participan en la investigación. Esta característica del paradigma propicia la generación de un conocimiento científico a partir de la reflexión del científico social sobre el proceso de investigación.

Finalmente, el cuarto: variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa. Como todo paradigma de la investigación social, en el paradigma interpretativo existe una gran diversidad de posturas que analizan la realidad social. Así

que no existe un solo método o teorías que brinden la interpretación del significado de las acciones y relaciones sociales. Dentro de las disciplinas científicas, podemos precisar sin duda a la antropología, sociología y las corrientes teóricas como la hermenéutica, el interaccionismo simbólico, la fenomenología y la etnometodología.

La experiencia de generar un conocimiento social desde el paradigma interpretativo es un ejercicio de construcción de sentido. El camino de aproximarse a la realidad social, sin duda, lo constituye el método, la reflexión y las decisiones que asumiremos en el trabajo de investigación social es la metodología (Galindo, 1998). Desde este paradigma, el análisis de la realidad social no se agota en una única mirada, en tanto existe una pluralidad de enfoques interpretativos que tienen como objetivo fundamental comprender los significados de la acción de los sujetos sociales. Veamos la utilidad de la investigación social cualitativa para TS.

La especificidad de la investigación social cualitativa en Trabajo Social

La investigación social cualitativa en las ciencias sociales propone comprender e interpretar los fenómenos socioculturales desde su especificidad y no en sus relaciones genéricas. La apuesta está por interpretar la singularidad del fenómeno social en un sentido holístico; por tanto, la descripción minuciosa y la particularidad de las evidencias son integradas analíticamente en una reflexión.

El análisis y la explicación desde la investigación cualitativa tienen como fin la comprensión compleja, el detalle y el contexto, es decir, una descripción densa de la realidad social. Por ello, la investigación cualitativa tiene entre sus bondades ser flexible toda vez que permite construir las evidencias y el dato empírico desde el trabajo de campo. Este proceso de reflexión dialógico y dialéctico permite tomar distancia metodológica del fenómeno de estudio para fundamentar y reconstruir las herramientas del análisis de lo social. Así, los acercamientos subsecuentes, la entrada e inmersión al campo o zona de estudio, la relación con los sujetos, el descubrimiento de evidencias, el reflejo de las mismas en la figura del investigador y los factores externos, son tan solo algunos ejemplos de las vicisitudes metodológicas y del tipo de evidencia empírica a la cual nos enfrentamos y que sin lugar a duda requieren de un determinado tipo de arsenal metodológico.

Desde el marco de las ciencias sociales, Trabajo Social interroga la realidad desde teorías y modelos de análisis al sugerir preguntas e hipótesis o supuestos de investigación en torno a cómo contestarlas. Para responder a los objetivos de investigación, se construye la evidencia empírica al utilizar métodos que dependerán

del enfoque teórico elegido. Las diferencias y matices en las concepciones teóricas y metodológicas comparten el *ethos* de la investigación científica, al producir conocimiento válido, generalizable, que realice un aporte al conocimiento social y teórico, además de ser criticable y se pueda modificar.

La investigación e intervención en Trabajo Social constituyen acciones fundadas en un conocimiento científico. Por la especificidad de la disciplina del TS, la intervención social puede en ocasiones devenir de todo un proceso de investigación social, o bien, se realiza la investigación y reflexión al concluir la intervención social. Esto con el fin de acceder al conocimiento detallado de las problemáticas sociales y generar propuestas de acción con miras a generar cambios y transformaciones sociales que contribuyan al bienestar de las sociedades.

Argumento que el contexto sociocultural, las políticas públicas y la manera en cómo se establecen las relaciones con los sujetos partícipes en la investigación forman parte de la especificidad del tipo de investigación cualitativa que llevemos a cabo y, por tanto, de una producción científica.

Una mirada al contexto sociocultural nos brinda herramientas conceptuales y definimos aquellas empíricas que posibilitan dimensionar el fenómeno de estudio respecto al conjunto de factores o elementos que inciden en la construcción de algún fenómeno social. Por su parte, Velasco y Díaz de Randa (2009: 36) precisan: "La noción de contexto hace concebir que el acceso al significado de un fenómeno social no se logra, sino integrándolo en un conjunto de relaciones con otros, y apreciado ese conjunto de relaciones como un todo".

Así, la producción de datos en y durante la investigación se convierte en un discurso coherente, toda vez que se identifican las relaciones y se visualiza la manera en cómo se articulan e inciden en el fenómeno de estudio. El contexto histórico, cultural y social de los sujetos se vincula indiscutiblemente con los sistemas internacionales y estructuras que diseñan las políticas públicas en un espacio situado, por ello la importancia de ubicar el contexto. Las situaciones difieren de acuerdo con el contexto: por ejemplo, las evidencias de un fenómeno social, como es el caso de jóvenes pandilleros, difiere de una ciudad turística, a una ciudad fronteriza, debido a que las especificidades de los sujetos son diferentes y las políticas públicas se asimilan de acuerdo con la experiencia de vida de los jóvenes.

Toda investigación social debe considerar, tal y como lo plantea Bourdieu (2007: 97): "La forma que adquiere la demanda social de conocimiento del mundo social en función especialmente de la filosofía dominante en las burocracias del Estado".

Esto es, las condiciones del Estado pueden influir en el desarrollo de un tipo de conocimiento científico, el cual plantea la necesidad de ser independiente, o bien, tomar distancia de las fuerzas económicas del Estado. Teniendo con ello un grado de autonomía con el conocimiento científico. En este orden de ideas, planteo como algo específico contemplar en la investigación cualitativa para Trabajo Social las políticas públicas, en tanto que proporcionan un conocimiento definido que se vincula directamente con las experiencias de vida de los sujetos y con la parte estructural de las instituciones, las cuales sin lugar a duda marcan e imponen los preceptos y normas a seguir en un orden previamente establecido para los géneros, generaciones, razas y clases sociales.

Un aspecto fundamental es el vínculo social que se construye con los sujetos participantes en la investigación social cualitativa. La manera en cómo observamos al sujeto o sujetos sociales es en un plano horizontal, en tanto que el interés epistémico se centra en los sujetos y la subjetividad de los mismos. De tal manera, el trabajo de campo permite al investigador estar allí, participar con los sujetos, a fin de interpretar la diversidad de sentidos, acciones, palabras y representaciones que los sujetos elaboran en lo cotidiano.

Esa postura implica una atención constante, una vigilancia epistémica que permita tomar distancia de aquellos momentos en que se requiere la reflexión y donde es necesario marcar límites, condiciones y acuerdos entre los sujetos y el investigador social. Incluso esta actitud implica una búsqueda de validez (Velasco y Díaz de Rada (2009: 103) a través de la empatía y confianza basada en el diálogo y en una presencia prolongada en y con los sujetos. La validez epistémica refiere a la coherencia que se debe tener en el momento de realizar investigaciones, no solo cualitativas, también cuantitativas.

Así, se responde en un nivel ontológico al comprender la naturaleza de la realidad social en un nivel epistemológico al determinar o delimitar la relación que establece el investigador de lo social con aquello que investiga, en un nivel axiológico, el cual refiere a los valores que se ponen en juego al realizar las investigaciones y, por último, la relación de los procedimientos que se utilizan para construir la evidencia empírica y cómo se relacionan lógicamente con el resto de las etapas del diseño de la investigación social.

Algunos autores representativos del paradigma hermenéutico

En este apartado intento recuperar las principales ideas de autores como Alfred Schütz y Clifford Geetrz, los cuales, a mi parecer, proporcionan los elementos fun-

damentales para dar cuenta de la imaginación sociológica en términos de Mills (2012), al plantear una perspectiva a partir de una serie de combinaciones de ideas de la filosofía de la ciencia social que se perfilan en la investigación social cualitativa.

El estudio de la realidad social (Schütz, 2003a) implica mirar la realidad desde las estructuras objetivas, pero también aquellas que se construyen a partir de las prácticas cotidianas en el mundo de la vida. Así una de las principales aportaciones del paradigma interpretativo es comprender a la sociedad como el conjunto de agentes sociales capaces de tomar sus propias decisiones, de mantener y cuestionar las normas y preceptos impuestos, inmersos en una vida cotidiana desde lo establecido, pero también desde la experiencia de vida de los sujetos.

Para Alfred Schütz (2003a), la construcción de la realidad social se estructura en dos grandes dimensiones del mundo de vida en constante relación dialéctica, entre el mundo objetivo y el mundo subjetivo, desde donde tiene lugar la realidad social. El sentido objetivo da cuenta de las relaciones objetivas, es decir, aquellas condiciones sociales y económicas que constituyen el fundamento de las prácticas sociales, mientras que el sentido subjetivo representa el sentido vivido de esas prácticas, lo que piensan y sienten los actores sociales.

Debe distinguirse entre una forma simbólica y la estructura de una forma simbólica. La primera refiere a una constelación de elementos que existen de manera independiente, mientras la estructura de una forma simbólica implica considerar y analizar los elementos específicos y relaciones que la componen. Una forma simbólica representa algo, habla sobre algo; la estructura de una forma simbólica refiere al hecho de que una figura o expresión adquiere especificidad en un contexto.

Vemos que las formas simbólicas se encuentran estructuradas a partir de los signos subjetivos y objetivos que brindan una forma de conocimiento y de comunicación, que establece un orden, una concepción homogénea del tiempo y un espacio social. Las estructuras como la escuela, familia, iglesia, trabajo y la calle son los instrumentos de conocimiento y de construcción del mundo objetivo, mientras que las estructuras *estructuradas* son los medios de comunicación: el lenguaje, la cultura, el discurso y el comportamiento. Esta articulación de relaciones entre los signos objetivos y subjetivos contribuye a la reproducción, diferenciación y cuestionamiento de preceptos y lineamientos. Además, genera un sistema de clasificaciones que se materializan en el poder a partir de las clases sociales, de una división social del trabajo en su dimensión manual y operativa versus la intelectual (Bourdieu, 2000).

Alfred Schütz (2003b) coloca su atención en que para poder comprender la realidad social es necesario reconocer que el fundamento del mundo de la vida plantea que existen realidades sociales que se construyen en la experiencia de vida de los sujetos, realidades que se encuentran determinadas por las estructuras, pero existen múltiples realidades a partir de la acción social y del mundo intersubjetivo. Así, se entiende la *realidad* como aquella que el mundo de vida lo constituye, es el escenario y objeto de nuestras acciones e interacciones, para llevar a cabo los propósitos que buscamos en él, entre nuestros semejantes, tenemos que elaborar acciones prácticas para modificar, mantener o cuestionar preceptos y lineamientos que indican los comportamientos de mujeres y hombres en contextos situados: "Actuamos, obramos no solo dentro del mundo de la vida, sino que también sobre él" (Schütz, 2003b: 27). El fundamento del mundo de la vida se ubica en las nociones de realidad social, acción social e intersubjetividad.

Y la estructura de la realidad se da de acuerdo con un contexto sociocultural, la experiencia biográfica, identidad social, la interacción social, el lenguaje, la significación y creación de símbolos culturales. Todo ello, en un tiempo y espacio situado.

Me interesa señalar que la antropología es una de las ciencias sociales que ha prestado mayor atención al tipo de investigación social cualitativa. Así, para estudiar la manera en que se produce la realidad social se requiere, por tanto, del análisis del concepto de *cultura*, para lo que me apoyo en la simbólica de Geertz (2005), toda vez que la cultura se compone de un entramado de significados:

> […] sistemas en interacción de signos interpretables [que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría *símbolos*], la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa. (Geertz, 2005[1973]: 27).

Si bien Geertz (2005) es considerado el máximo representante de la antropología simbólica, autores como Thompson (2006) elaboran una discusión amplia sobre la concepción semiótica de la cultura y resaltan la existencia de puntos que es necesario reflexionar para la construcción del conocimiento. Así, a Geertz se le cuestiona principalmente la ausencia de poder y de conflicto social en la cultura simbólica. Al observar los fenómenos culturales en contextos y procesos estructurados, se pueden vislumbrar las relaciones asimétricas de poder y conflicto social.

Retos que implica la investigación social cualitativa en Trabajo Social

A través de la historia, Trabajo Social se ha fortalecido como disciplina de las ciencias sociales. Atraviesa, como en toda disciplina, por un proceso de revoluciones científicas (Kuhn, 2004), las cuales la colocan en un aprendizaje continuo, hasta que se definan los métodos de investigación e intervención en Trabajo Social. Para Vélez (2010), las metodologías en TS se ocupan de lo esencial del quehacer disciplinar, en tanto forman parte del proceso de conocimiento, acción y reflexión a través del cual se modela la práctica específica.

La investigación es una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría aplicando reglas de procedimiento explícitas. La investigación social proporciona elementos que el profesionista registra, observa e integra de la vida cotidiana de los sujetos, para después, o en el mismo momento del estudio, diseñar ejes de acción, de acuerdo con los objetivos planteados, pero también vinculadas a las demandas y necesidades de la sociedad.

El Trabajo Social como disciplina científica se sitúa frente a la realidad para observar y actuar en ella, a partir de un proceso de investigación e intervención social. La investigación cuantitativa y cualitativa tienen una carga ontológica, es decir, una realidad dada, o bien, una realidad construida. Además, la investigación compromete un modo de ver el mundo y estar él.

Desde las ciencias sociales, Trabajo Social retoma el paradigma de la hermenéutica para el análisis de lo social. Desde esta postura, la investigación en TS busca comprender el modo en que se experimenta el mundo cotidiano. La realidad que importa es aquella que las personas describen como importante (Taylor y Borgan, 2009: 15-17).

Por lo general, se considera que la investigación social es primero, antes que la intervención social; sin embargo, actualmente no hay un eje o esquema lineal que indique las maneras en cómo debe realizarse una intervención en lo social.

Podemos encontrar modelos de intervención, propuestas, planes y programas que indiquen el proceso metodológico a seguir. Pero, ¿qué es lo que ocurre cuando nos enfrentamos a contextos en donde la credibilidad de las instituciones es prácticamente nula; donde existe el desmantelamiento del Estado de Bienestar, a través de la privatización de la provisión social y el recorte de las responsabilidades estatales y la apertura del libre mercado? Como lo señala Harvey (2013: 7):

> […] el proceso de neoliberalización ha acarreado un proceso de "destrucción creativa", no solo de los marcos y poderes institucionales previamente existentes (desafiando incluso las formas tradicionales de soberanía Estatal), sino también de las divisiones de trabajo, de las relaciones sociales, de las áreas de protección social, de las combinaciones tecnológicas, de las formas de vida y de pensamiento, de las actividades de reproducción, de los vínculos con la tierra y de los hábitos del corazón.

Sin duda, estos cambios y procesos influyen en el modo en cómo históricamente se han transformado las necesidades sociales, sus criterios de clasificación, la denominación de cómo se entiende o designa a los sujetos. Por supuesto, también los procedimientos teóricos y metodológicos son reflexionados a partir del diseño de estrategias de investigación e intervención social para enfrentar el contexto actual.

Vemos, entonces, que la investigación e intervención en Trabajo Social se torna compleja al reflexionar sobre las problemáticas sociales con los sujetos. La investigación e intervención, por tanto, son consideradas como procesos dialógicos y dialécticos entre las realidades de los sujetos, la política pública y el arsenal teórico metodológico desde el cual se parte para el proceso de investigación social.

Ante ello, los retos que implica la investigación social cualitativa en cuanto al Trabajo Social los ubico en la manera en cómo observamos la realidad social, toda vez que la investigación cualitativa implica un ejercicio de observación y participación intensa y prolongada en la zona de estudio y con los sujetos que participan en la investigación. El desafío epistemológico implica para TS superar la dicotomía entre objetivo y subjetivo y ver la realidad de manera relacional en donde no hay posibilidad de visualizar lo cotidiano solo desde una de sus dimensiones. Esto nos conduce a intentar dar cuenta de los procesos socioculturales en un nivel más profundo de análisis que "permita documentar lo no documentado".

Así, la investigación social cualitativa en TS plantea un cambio en los modos de pensar, ver e intervenir en lo cotidiano. Quizá uno de los retos más importantes para TS es que la investigación cualitativa apunta a un conocimiento teórico orientado a la construcción de conocimiento a través de lecturas y de la interpretación de realidades directamente observadas.

Retomo a Geertz (2005) con el postulado de "estar allí": esto implica desarrollar una capacidad reflexiva en y con los sujetos partícipes. Además refiere a la permanencia del investigador de lo social en una zona de estudio, en donde el objetivo versa en tener confiabilidad en las evidencias y en la calidad de la información que

se genera, lo cual asegura la variedad de situaciones posibles para captar las diversidades de significados.

Quizá uno de los retos más importantes que tiene TS es realizar la investigación social cualitativa, es decir, si se realiza una etnografía densa, descripción fenomenológica, un estudio desde el interaccionismo simbólico, estos deben desarrollar un apartado metodológico, el cual permita observar el entramado que vincula la teoría, los métodos, técnicas e instrumentos con las evidencias que surgen en el trabajo de campo.

La investigación social cualitativa en TS tiene dos grandes apuestas: por un lado, se centra en comprender la acción social de los sujetos en contextos de interacción social, los cuales permiten explicar, comprender e interpretar una parcela de su cotidianidad y da la posibilidad de poner al descubierto y visualizar los fenómenos sociales que no se comprendían en un primer acercamiento. Por el otro, posibilita al TS el diseño de herramientas para la orientación, organización y acción social, principios del Trabajo Social.

A manera de cierre, retomo el epígrafe de Bourdieu (2012: 310), con lo que el autor llama *objetivación participante*. Planteo la necesidad que tiene la disciplina del Trabajo Social para iniciar con los procesos de objetivación participante, que dista en mucho de la observación participante, pues constituye el reto más importante que tiene nuestra disciplina: consiste en romper con las estructuras mentales o habitus que se internalizan en el subconsciente y que de alguna manera se objetivan en la realidad a partir del lenguaje y de las prácticas cotidianas que tenemos en el saber y en el hacer del Trabajo Social.

Afortunadamente en el campo disciplinar, autores como Graciela Tonon (2005), Montaño (2013) y Kisnerman (1998) realizan este ejercicio de objetivación participante al plantear la necesidad de quitar la autonomía a las técnicas e instrumentos que solo se replican en las investigaciones e intervenciones sociales en TS, pero no es solo la autonomía de las técnicas, este ejercicio va más allá: implica reconocer el epistemocentrismo en el que se cae al estudiar la cotidianidad social.

Por *epistemocentrismo* comprendo el acercamiento metodológico que llevaba a cabo el investigador de lo social para acceder al conocimiento, solo que ese acercamiento cae en condicionamientos que no dan apertura al conocimiento social, o bien, se intenta colocar lo social como un hecho natural. De esta manera, no se admite la diversidad de posturas que permiten acercarse a la realidad, convirtiendo los fenómenos sociales en actos históricos y culturalmente determinados, al colo-

car en el centro una única verdad y en donde el investigador de lo social se vincula con el sujeto u objeto de estudio de forma lineal, el cual anula posibilidades de acceder al conocimiento.

La objetivación consiste en tomar distancia de la pretensión en la que nos colocamos al ejercer prejuicios y prenociones de las problemáticas sociales. Así, Bourdieu (2012: 311) plantea la existencia de límites entre el mundo académico y su nexo con las instituciones, de tal manera que existe una verdad objetiva del mundo y la verdad vivida de lo que somos y hacemos en él.

Se plantea la labor de captar la realidad social, aquella que a simple vista no logramos percibir y que solo se presenta o se ve reflejada en tanto que surge o se manifiesta en lo cotidiano, en las anécdotas que se dan en las relaciones sociales. Incluso esta reflexión involucra el lenguaje, a fin de comprender objetivamente qué se puede decir y qué no de la investigación social. Quizá esto se relaciona con la parte ética del investigador… los fines e intereses que se plantean para el estudio.

A manera de cierre

Trabajo Social interroga la realidad desde teorías y modelos de análisis, sugiriendo preguntas, hipótesis y supuestos acerca de cómo contestarlas. Para responder a los objetivos de investigación, se construye la evidencia empírica, utilizando métodos que dependerán del enfoque teórico elegido. Las diferencias y matices en las concepciones teóricas y metodológicas posibilitan la apertura a formas de ver y comprender la realidad y al mismo tiempo brindan herramientas para la intervención social.

La investigación social cualitativa para TS permite reflexionar las realidades al tratar de comprender y explicar el entramado que la configura. Y al mismo tiempo, la especificidad de la investigación cualitativa obliga al científico social a repensar sobre las herramientas, técnicas y métodos para abordar el estudio de los problemas sociales al colocar a la realidad como algo caótico, contradictorio e inmerso en procesos históricos y culturales. El análisis social desde la investigación cualitativa permite comprender desde los otros, debido a que son los sujetos quienes precisan qué y cómo definen y sienten los problemas sociales.

II.
Estrategias de Intervención

“Hablando de mis pérdidas y escuchando las tuyas” El duelo y la pérdida como estrategias de intervención profesional

Blanca Paulina Cárdenas Carrera

> Las pérdidas forman parte de nuestra existencia y la educación debe tener como uno de sus objetivos desarrollar la competencia para transformar esas pérdidas inevitables en algo valioso y para aprender a cuidar de nosotros mismos y de quienes nos rodean (**Contraportada “Duelo y escuela. Educar en el sentido ante la pérdida**”).

—Blanquita, te venimos a buscar porque paso algo muy feo. Jerónimo[1] tuvo un accidente y murió, parece que se lastimó con un cuchillo y no sabemos cómo decírselo a sus niños, queremos ver si nos puedes apoyar, no sabemos qué hacer ni qué decirles, nos gustaría que les dijeras que su papá murió.

Así inició mi camino en la atención de lo que ahora sé se denomina *proceso del duelo*. En ese momento no contaba con la información ni con las herramientas necesarias para una intervención de este tipo, pero lo que sí tenía claro era que tenía un gran deseo de ser útil y apoyar en lo que estuviera a mi alcance a esos vecinos, que sin saber exactamente mi especialidad, sabían que era universitaria y Trabajadora Social. Lo primero que hice fue buscar, institutos, centros, asociaciones y especialistas en tanatología. Esa noche intenté ponerme en contacto con colegas que pudieran orientarme; estuve pensando en cómo y qué les diría a esos niños que me causaban tanta pena y tristeza. Intenté buscar las palabras más apropiadas para decirles la noticia. En realidad, no sabía qué decir o qué no decir; el miedo, la pena y la ansiedad eran emociones que experimenté. Solo tenía una cosa clara: tenía que decir la verdad.

La realidad social contemporánea ha demandado que las y los profesionistas de las ciencias sociales diseñen, mejoren e innoven en útiles y pertinentes estrategias tanto para la investigación como para la intervención. En ese sentido, la mirada hacia la metodología cualitativa ha invitado a pensar y repensar la actuación profesional y la forma de mirar a las y los otros y también a nosotras/os mismas/os.

Las escuelas y universidades encargadas de la formación académica de los profesionistas no están al margen de tal realidad. El diseño, la modificación o el cambio en

[1] Se han cambiado los nombres para proteger su identidad y privacidad.

los planes de estudios indican que reestructurar el perfil de los egresados y su mapa curricular requiere de un esfuerzo arduo pero necesario, ya que las generaciones de egresados universitarios se enfrentarán a desafiantes retos.

De esta manera, el objetivo central de este trabajo es vislumbrar cómo el abordaje y tratamiento de las pérdidas y la elaboración del proceso del duelo del profesionista, específicamente del que se está formando como Licenciado/a en Trabajo Social [2], es pertinente y central para la investigación y la intervención social; además de delinear una propuesta metodológica para la intervención en primer instancia con las y los estudiantes en Trabajo Social y posteriormente en su ejercicio profesional.

Para ello, el texto está conformado por tres secciones: la pérdida, el duelo y el proceso del duelo en el proceso formativo del Licenciado/a en Trabajo Social. En la primera se aborda qué es pérdida, los tipos de pérdida y su impacto en el ser humano; la segunda se enfocará en conceptuar el duelo y sus características; y la tercer sección tiene como finalidad explicar qué es el proceso del duelo, la pertinencia de que el profesionista hable y trabaje sus propias pérdidas, se expondrá la importancia del autocuidado como el inicio de la intervención profesional y se presentará el esquema metodológico de intervención con estudiantes y con personas en duelo.

La pérdida

> La vida está sembrada de pequeñas y grandes pérdidas significativas con sus respectivos duelos (Centeno, 2013: 18).

El primer relato bíblico escrito en el tercer capítulo de *Génesis* narra una serie de pérdidas que experimentaron Adán y Eva, desde la pérdida del paraíso (su hogar), hasta la pérdida de la vida eterna, de la salud y de su vida en perfección. El relato también señala que sus descendientes heredarían esta historia de pérdidas. Y es que ¿quién no ha perdido algo o a alguien? Desde algo tan evolutivo como perder la infancia o la juventud, hasta algo tan significativo y profundo como perder la libertad o alguien a quien se ama, ya sea por muerte, separación o migración. Todas y

[2] De acuerdo con la Real Academia Española, se escriben con mayúscula inicial los sustantivos y adjetivos que forman parte del nombre de las disciplinas científicas y las diversas ramas del conocimiento cuando designen estudios, materias y especialmente en contextos académicos. Fuera de esos contextos se utiliza la minúscula. En el caso de Trabajo Social, diversos autores(as) escriben Trabajo Social con mayúscula inicial en todos los casos. Si bien es cierto que no existe un acuerdo explícito en la comunidad académica de la disciplina sobre cómo escribirlo (si Trabajo Social o trabajo social), la decisión de hacer de una u otra forma puede tener detrás razones vinculadas a la identidad y el posicionamiento, tema que por supuesto requeriría de una discusión epistemológica y disciplinar.

todos en algún momento de la vida nos enfrentaremos a la impactante realidad de la pérdida. "Desde el mismo momento del nacimiento, vivenciamos nuestra primera pérdida evolutiva importante, cuando tenemos que dejar atrás las agradables condiciones del claustro materno para iniciar la vida extrauterina" (Centeno, 2013: 18). Siendo estas vivencias inherentes a los seres humanos, eso no significa que se hable con naturalidad y cotidianidad de ellas, incluso imaginar o planear las pérdidas suele causar un bloqueo del que no siempre se es consciente, en especial por el dolor y el sufrimiento con el que van acompañadas.

Ante este hecho, resulta fundamental conceptuar la *pérdida* con el fin de conocer sus implicaciones en la vida humana y poder caracterizarla y analizarla.

Robert Neimeyer (2014: 15) señala que la pérdida puede tener diversos significados, desde los acordados en definiciones que hacen referencia a la privación, el fracaso, la disminución y la destrucción, hasta los significados más personales y difícilmente expresables asociados con pérdidas pasadas y presentes en la vida. En términos generales, se puede decir que la pérdida tiene que ver con la separación de una figura u objeto; sin embargo, la concepción de la pérdida, es decir, la afectación de la persona tras una pérdida dependerá del significado que le otorguemos a la misma (Nomen, 2009: 19).

Concepción Poch (2013: 95) ampliaría el concepto cuando dice que "también podemos hablar de pérdida en el caso de realidades soñadas, deseadas y jamás alcanzadas". Ejemplo de ello son las personas que renuncian a proyectos personales, profesionales o laborales; las parejas que son estériles; las y los jóvenes que no logran ingresar a la escuela o universidad de su elección, las familias en donde uno de sus miembros es homosexual o transgénero y quienes planean un viaje o un proyecto y este nunca llega a concretarse.

Martha Alicia Chávez (2008) dirige su atención a los jóvenes. Con un lenguaje claro, empático y convincente transmite el mensaje de que las pérdidas con sus respectivos duelos hay que vivirlos y aprender de ellos y señala que la *pérdida* es esa:

> […] vivencia de quedarse sin algo o alguien; la dolorosa realidad de perder un amigo, un familiar, una queridísima mascota, la salud, la pareja, la escuela, un objeto apreciado, la estabilidad económica, la seguridad, una parte de nosotros mismos. La pérdida nos lleva a contactar con fuertes sentimientos de todo tipo, que si no sabemos manejar pueden dejar una huella profunda que contamina nuestra vida más allá de lo que nos imaginamos (Chávez, 2008: 11).

Con el fin de analizar las pérdidas que experimenta el ser humano, Leila Nomen (2009: 21), citando a Tizón (2004), hace referencia a cuatro tipos de pérdidas:

1. ***Pérdidas relacionales***: son aquel tipo de pérdidas relacionadas con "el otro", es decir, con las personas que nos rodean y que son un pilar en nuestras vidas. Incluye el fallecimiento de personas cercanas, el fin de relaciones –separaciones y divorcios–, los abandonos, las privaciones afectivas y los abusos.
2. ***Pérdidas intrapersonales***: son todas las pérdidas que tienen que ver con nosotros mismos y con nuestro cuerpo, es decir, pérdidas de capacidades intelectuales y/o físicas.
3. ***Pérdidas materiales***: se dan cuando perdemos objetos o posesiones que nos pertenecen.
4. ***Pérdidas evolutivas***: las fases de nuestro ciclo vital –infancia, adolescencia, juventud, adultez y vejez– suponen una serie de cambios que conllevan diferentes pérdidas.

Enrique Bravo (2000: 156-157) hace referencia a tres grandes conjuntos: pérdidas de personas, de vínculos y de animales u objetos.

- Pérdidas de personas: se incluyen en tres grados, total, cuasi total y parcial.

Cuadro 1. Pérdida de personas

<table>
<tr><th>Total</th><th>Cuasi total</th><th>Parciales</th></tr>
<tr><td>Privación por fallecimiento que tiene dos formas de realización:</td><td rowspan="3">Se refiere al prejuicio que puede tener un ser humano con la desaparición de un ser querido, por abandono o secuestro con posibilidad de muerte.</td><td rowspan="3">La pérdida de la salud y la ausencia de un ser querido por distanciamiento.</td></tr>
<tr><td>Imprevista: factores de salud, accidentes, suicidio y homicidio.</td></tr>
<tr><td>Prevista: dada por enfermedades o edad avanzada</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia con base en lo referenciado por Bravo (2000: 156-157).

- De vínculos significativos: se incluye a la pareja, a los amigos y a las relaciones laborales importantes.
- Pérdidas de animales u objetos: personas que han tenido un lazo importante con un animal o una vivienda significativa.

Además de las anteriores caracterizaciones, Bravo (2000) y Boss (2001) hacen referencia a dos tipos especiales de pérdidas: la afectiva y la ambigua.

La primera es el resultado de quedarse sin el objeto amado, es dejar de tenerlo. Es una de las aflicciones más dolorosas que padecen las personas, sobre todo si se ha depositado amor en aquello que ya no se tiene. Este cambio de estado suele producir una intensa angustia en los individuos que, por la preeminencia emocional que sobreviene en estas situaciones, puede afectar la participación de la vida intelectual (Bravo, 2000: 145).

En cuanto a la pérdida ambigua, Pauline Boss (2001) la estudia, describe, caracteriza y analiza como la pérdida más estresante de todas y la que genera mayor incertidumbre, esta es siempre una consecuencia de la guerra y de la violencia, pero actúa de forma todavía más insidiosa en la vida diaria, además puede ocasionar problemas familiares y personales. La autora expone cinco motivos por los que la pérdida ambigua hace que las personas se sientan impotentes, depresivas y con ansiedad:

1. La pérdida es desconcertante, las personas se quedan desorientadas y paralizadas. No saben cómo tomar la situación. No pueden solucionar el problema porque todavía desconocen si esta (la pérdida) es definitiva o temporal.
2. La incertidumbre impide se adapten a la ambigüedad de su pérdida reorganizando los papeles y las normas de su relación con los seres queridos, por lo que las relaciones de pareja o familia se congelan en esa situación.
3. Se les priva de los ritos que acostumbran dar soporte a una pérdida clara, tales como el funeral.
4. El absurdo de la pérdida ambigua recuerda a las personas que la vida no siempre es racional y justa.
5. Como la pérdida ambigua se prolonga indefinidamente, los que la padecen refieren que la incertidumbre los deja agotados física y emocionalmente.

Resulta interesante el estudio de este tipo de pérdida debido al contexto social, económico y político en el que está inmerso el país. México en los últimos años ha

sido uno de los países con mayores índices de personas desaparecidas, extraviadas y secuestradas. El narcotráfico, los altos niveles de corrupción, los conflictos políticos y el crimen organizado han sido una de las causas principales por los que millones de familias han experimentado la pérdida ambigua, ya que la falta de información sobre ella complica el proceso del duelo, en muchas ocasiones la situación de la pérdida se encuentra indefinida, no están claros todos los hechos y sus emociones son como un elevador que sube y baja constantemente entre la esperanza, la desesperación y la incertidumbre. En este tipo de pérdida también podemos ubicar a las personas que están en prisión. La premisa que sostiene la autora es: "Cuanto mayor es la ambigüedad que rodea una pérdida, más difícil resulta dominarla y mayores son la depresión, la ansiedad y el conflicto familiar" (Boss, 2001: 20). El conflicto se refleja también en la familia porque la preocupación por la pérdida ambigua se vuelve central, es su vida, y puede generar abandono o alejamiento entre sus miembros. Existen dos tipos básicos de pérdida ambigua:

1. Los miembros de la familia perciben determinada persona como *ausente físicamente* pero presente psicológicamente, puesto que no es seguro si está viva o muerta. Los militares desaparecidos en su combate y las/los niños raptados ilustran ese tipo de pérdida en su forma catastrófica. Sucesos más cotidianos de esa variedad incluyen las pérdidas en los casos de divorcio y, asimismo, en las familias adoptivas, donde se percibe al padre/madre o al niño/a como ausentes o desaparecidos.

2. Se percibe a la persona como presente físicamente pero *ausente psicológicamente*. Ilustran los casos extremos de esa condición las personas con la enfermedad de Alzheimer, los drogadictos y los enfermos mentales crónicos. Ese tipo de pérdida ocurre también cuando una persona sufre un traumatismo craneal grave y, tras permanecer un tiempo en coma, despierta como una persona distinta. En situaciones más usuales, también protagonizan esa categoría las personas que tienen una preocupación excesiva con el trabajo y otro interés exterior.

Conocer los tipos de pérdidas favorece su estudio y análisis. No existe un *dolometro* que indique cual duele más o cual duele menos, el apego y el significado que se le da a cada pérdida es única y personal; aunque como lo refiere Neimeyer (2014: 15-16),

existen semejanzas en la forma en que las personas que las sufren elaboran su duelo. Y es precisamente el tema del duelo el elemento a tratar en la siguiente sección. Se puede resumir de este apartado que la pérdida es omnipresente en la vida humana, alrededor de ella se experimentan sentimientos, vivencias y emociones que trastocan todo nuestro ser. La pérdida puede ser de algo o de alguien que se tiene o que nunca se ha tenido, pero que se siente apego, amor y valor. "Todo cambio implica una pérdida, del mismo modo que cualquier pérdida es imposible sin el cambio" (Neimeyer, 2014: 27-28).

El duelo

> Las personas en duelo tienen una mirada especial. Es una mirada de extrema vulnerabilidad, sincera, transparente… de infinita tristeza. Se creen invisibles para aquellos que no sufren una pérdida como ellos, como si solo pudieran ser acogidos y entendidos por aquellos que recientemente han pasado por lo mismo (Poch, 2013: 132).

Innumerables canciones, poemas y cintas cinematográficas intentan poner en palabras bellas escenas y melodías en torno a la experiencia del duelo. Estas creaciones tienen un impacto en sus espectadores porque suelen ser elementos catárticos y de identificación profunda. A través de una canción o película se suelen desbordar profundos sentimientos. De hecho, muchas de las grandes obras de arte tienen de fondo la historia de una experiencia de duelo, incluso del dolor más profundo pueden resultar las más bellas creaciones, entonces ¿qué es el duelo? Existen dos posibles etimologías de la palabra *duelo*:

- Deviene del latín *dólus*, deriva del verbo *doleré* (doler, sufrir, penar).
- Del latín *duellum*, significa "combate entre dos", "desafío" y también "guerra".

La misma palabra indica que el dolor y el combate interno forman un núcleo en la elaboración de un proceso de duelo (Centeno, 2013: 19). Respecto al combate, Berriel (2011: 26) señalara:

> […] el combate es librado dentro del territorio interno, consiste en una lucha entre la fantasía y la realidad, entre el amor y el odio, entre la vida y la muerte. Para que el duelo se resuelva satisfactoriamente, el juicio de realidad ha de imponerse a la fantasía, el amor tiene que triunfar sobre el odio de manera que la vida prevalezca sobre la muerte. Este combate es un lento y doloroso proceso.

"El duelo puede definirse como la experiencia de una persona tras una pérdida" (Worden, 2010: 42). De modo que sí hemos vivido una pérdida significativa en nuestras vidas, el duelo es el resultado de dicha pérdida. Por eso cuando escuchamos la palabra *duelo*, se suele relacionar con sentimientos y emociones como tristeza, llanto, añoranza, pena y profundo dolor. El duelo es también ese conjunto de fenómenos que se ponen en marcha tras la pérdida: psicológicos, psicosociales, sociales, antropológicos e incluso económicos (Tizón, 2004: 21). "El duelo es el conjunto de sentimientos, pensamientos, estados de ánimo, comportamientos y reacciones fisiológicas que experimentamos cuando perdemos algo importante para nosotros" (Chávez, 2008: 13).

El duelo es una experiencia global, que afecta a la persona en su totalidad: en sus aspectos psicológicos, emotivos, afectivos mentales, sociales, físicos y espirituales (Centeno, 2013: 22). Aunque cada experiencia de duelo es diferente, Concepció Poch (2013: 129) describe sus manifestaciones más comunes, en especial ante una pérdida por muerte:

> sentimientos de tristeza, enfado, culpa, autorreproche, ansiedad, soledad, fatiga, impotencia, shock, anhelo, emancipación, alivio, insensibilidad; sensaciones físicas como vacío en el estómago, opresión en el pecho, opresión en la garganta, hipersensibilidad al ruido, sensación de despersonalización, falta de aire, debilidad muscular, falta de energía, sequedad de boca; cogniciones como incredulidad, confusión, preocupación, sentido de presencia, alucinaciones y conductas asociadas con trastornos del sueño, trastornos alimentarios, conducta distraída, aislamiento social, soñar con el fallecido, evitar recordatorios del fallecido, buscar y llamar en voz alta, suspirar, hiperactividad desasosegada, llorar, visitar lugares o llevar consigo objetos que recuerdan al fallecido, atesorar objetos que pertenecían al fallecido […]. En el duelo el dolor será mayor cuanto mayor sea la valoración de lo perdido.

También se han caracterizado algunos tipos de duelo: normal, enmascarado, retrasado, tardío, anticipado, patológico y exagerado. En este apartado no se desarrolla su descripción; sin embargo, se extiende la invitación al lector a profundizar en su abordaje.

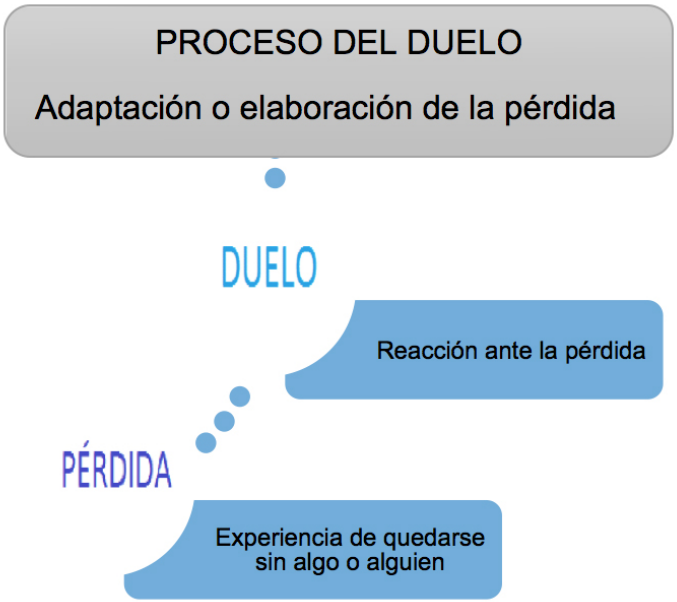
El duelo es una vivencia en la que las personas sufren terriblemente aunque sea por un espacio corto de tiempo. En general, las personas se ajustan a la pérdida sin necesidad de ayuda profesional, pero una minoría tiene riesgo de padecer consecuencias duraderas en su salud (Barreto, Soler, 2007: 33). Por tal razón es fundamental que las profesiones sociales, humanas y por supuesto médicas se involucren en su estudio y atención.

Chávez (2008: 12) invita a vivir el duelo, a "sentir lo que haya que sentir, hacer lo que haya que hacer y, en ocasiones, buscar ayuda porque no podemos solos". En ese "buscar ayuda", se encuentran la intervención de las profesiones involucradas en el estudio, la atención y el acompañamiento en el proceso del duelo, entre ellas el Trabajo Social.

El proceso del duelo en el proceso formativo en Trabajo Social

> Cada uno de nosotros siente la necesidad de eludir este tema, y no obstante cada uno de nosotros pudiéramos empezar a considerar la posibilidad de nuestra propia muerte, podríamos conseguir muchas cosas, la más importante de las cuales sería el bienestar de nuestros pacientes, de nuestras familias y, por supuesto, de nuestra actuación profesional (Kübler-Ross, 1972, en Nomen, 2009).

El siguiente esquema muestra, en términos generales, lo abordado hasta el momento en relación con lo que es la *pérdida* y el *duelo*. Ahora se pondrá especial atención en exponer el proceso del duelo y vincular su importancia en el proceso formativo en Trabajo Social y como estrategia de intervención:



Fuente: Elaboración propia, 2016.

"Cuando una persona padece una pérdida, sea por fallecimiento o por cualquier otra causa, se desencadena un proceso de elaboración de la misma que se denomina *proceso de duelo*" (Nomen, 2009: 19). Jorge Tizón (2004: 21) añadiría que el proceso del duelo es "el conjunto de cambios psicológicos y psicosociales, fundamentalmente emocionales, por los que se elabora internamente la pérdida; es un conjunto de emociones, representaciones mentales y conductas vinculadas con la pérdida afectiva, la frustración o el dolor".

Denominarlo como *proceso* indica que la persona en duelo experimenta una serie de momentos, etapas, fases o tareas por lo que ha de pasar para adaptarse, aceptar o elaborar la pérdida. En dicho proceso, los elementos centrales serán las emociones, pensamientos, sentimientos y vivencias que desemboca la pérdida. Diversos son los estudiosos en el tema, que desde distintas disciplinas, han buscado describir dicho proceso con la finalidad de contar con información, estrategias y herramientas pertinentes para la intervención e investigación. Ponerle nombre y caracterizarla ha sido pieza clave para permitirle al doliente trabajar sus pérdidas. Leila Nomen (2009: 22-23), apoyándose en los aportes de Poch y Herrero (2003), describe algunas de sus características:

a. Es un ***proceso***: cuando una persona sufre la pérdida suele tener la sensación de que el mundo se paraliza y de que se va a quedar de esa forma en adelante. No obstante, sabemos que el duelo es un proceso que evoluciona a través del tiempo y del espacio.
b. ***Normal*** [3]: el proceso de duelo es algo que nos ocurre a todos frente a una pérdida significativa, aunque las formas de afrontarlo sean diferentes.
c. ***Dinámico***: se experimentan cambios, idas y venidas.
d. Depende del ***reconocimiento social***: el impacto también lo recibe el entorno, la persona iniciará un proceso individual pero también colectivo.
e. Íntimo: cada persona reaccionará ante una pérdida como ha aprendido o como pueda.
f. ***Es social***: conllevan rituales culturales.
g. ***Activo***: la persona tendrá un papel activo en la elaboración de su propia pérdida, es quien deberá hacer sus propias elecciones y otorgarles significado.

Concuerdo con Chávez (2008: 16) en que:

> [es] importante aclarar que dividir este proceso en etapas es solo para comprenderlo mejor, pero no significa que una vez que terminamos una etapa entramos a la siguiente, sino que estas se entrelazan entre sí, por lo que a veces, aunque parezca que ya hemos salido de una etapa, podemos regresar luego a ella.

Aunque existen diversas propuestas de nombrar las etapas, fases o tareas que comprenden el proceso del duelo, aquí solo se hará referencia a dos de ellas: la propuesta de la Dra. Elizabeth Kübler Ross, quien hace una descripción de las etapas del proceso del duelo, y J. William Worden, quien las denomina como *tareas.* Para las etapas descritas por Elizabeth Kübler Ross se hará uso de las anotaciones realizadas por Martha Alicia Chávez (2008). Las cinco etapas del proceso del duelo son:

- ***Negación***: Es la resistencia a aceptar la pérdida y se manifiesta de diferentes maneras. Se refiere a la dificultad para aceptar una realidad que nos duele, que no nos gusta, que quisiéramos que no fuera así. La negación siempre será la primera reacción ante lo que no nos gusta de nuestra realidad

[3] En este aspecto es importante señalar y matizar que el duelo se dice que es "normal" porque nos ocurre a todas y todos cuando tenemos una pérdida. El proceso o elaboración de la pérdida no siempre se hace, en el sentido de que tras una pérdida significativa no todas las personas cuentan con las condiciones o elementos psicológicos, emocionales, sociales, culturales e incluso económicos para realizar el proceso y llegar a su adaptación, aceptación o resolución. Y es en ese sentido es en dónde el Trabajo Social puede centrar su mirada en investigar y comprender esos porqués.

- ***Negociación***: La razón profunda que nos mueve a negociar es que todavía tenemos expectativas de que podemos evitar nuestra pérdida o corregir su rumbo.
- ***Ira***: La ira es un sentimiento muy difícil de reconocer porque es muy "mal visto" socialmente. Desde niños se nos enseña que enojarnos está mal, y en lugar de enseñarnos a manejar y canalizar nuestro enojo, se nos rechaza, regaña, golpea o desaprueba cada vez que lo demostramos. En el proceso del duelo, la ira es una parte muy difícil de afrontar. La ira puede ir acompañada de culpa.
- ***Dolor o depresión***: Las grandes pérdidas nos muestran ese dolor profundo, desolación, no encontramos consuelo, no tenemos esperanza, no vemos soluciones, ni respuestas, ni puertas de salida; en la que se está muriendo una parte nuestra y esa muerte interior desgarra el cuerpo y el alma.
- ***Aceptación o resolución de la pérdida***: la pérdida no se olvida no solo deje de irrumpir de manera incapacitante y frecuente en la vida. En esta etapa resulta oportuno citar a Enrique Bravo (2000: 148) cuando escribe que la despedida es dejarlo partir, es una licencia para desprenderse del objeto perdido, es la culminación valorativa, reflexiva y emocional de un trabajo de duelo o de una situación inconclusa. Es sentir y decir "adiós". Despedirse es no quedarse aferrado a una postura que ya no existe, es tomar conciencia de una situación de pérdida para poder relacionarse con elementos nuevos. No es olvidarse del pasado, sino recordarlo con afecto.

Por su parte, William Worden (2010) explica que un enfoque alternativo a las etapas es el concepto de *fases*, utilizado por Parkes, Bowlby, Sanders y otros. Parkes define cuatro fases en el duelo:

1. Periodo de insensibilidad que se produce en los momentos cercanos a la pérdida. Esta insensibilidad, que experimentan muchos supervivientes, les ayuda a desatender el hecho de la pérdida, al menos durante un breve periodo de tiempo.
2. La fase de anhelo, en la que se anhela que la persona perdida vuelva y se tiende a negar la permanencia de la pérdida. La rabia desempeña una parte importante en esta fase.
3. Desorganización y desespero, la persona en duelo encuentra difícil funcionar en su medio.
4. La fase de conducta reorganizada y empieza a recuperar su vida.

Worden (2010: 45-46) también cita a Sanders (1999), quien ha usado la noción de *fases* para describir el proceso del duelo y describe cinco de ellas:

1) choque o impresión;
2) conciencia de la pérdida;
3) conservación-retirada;
4) sanación; y
5) renovación.

Las anteriores referencias las hace William Worden (2010) con el objetivo de señalar que el concepto de *fase* es algo que hay que superar y propone el enfoque de tareas, ya que esta le da a la persona cierta sensación de fuerza y esperanza de que puede hacer algo de forma activa. Así, la adaptación a la pérdida se puede ver como un proceso que implica cuatro tareas básicas:

Tarea 1: aceptar la realidad de la pérdida,
Tarea 2: trabajar las emociones y el dolor de la pérdida,
Tarea 3: adaptarse a un medio en el que el fallecido está ausente,
Tarea 4: recolocar emocionalmente al fallecido y continuar viviendo.

Las fases, etapas o tareas facilitan el estudio del proceso e intentan ponerle nombre y significado a algo tan subjetivo como son las pérdidas en la vida. Existen evidencias cualitativas de que nombrarlas propicia que el doliente pueda elaborar su pérdida o despedirse. Y es que el no despedirse de las pérdidas, sea mediante la no elaboración de distintos duelos o dejando situaciones pendientes a través del tiempo, con resultados incompletos, influye notoriamente en la dificultad de crecimiento y desarrollo del ser humano (Bravo, 2000: 148).

En líneas anteriores se hizo referencia en que cada pérdida que se experimenta como significativa causa un dolor profundo y ese dolor puede invadir cada esfera de nuestra vida; sin embargo, ese "dolor puede mitigarse cuando la persona doliente *libera* sus sentimientos de angustia, de tristeza […] poder decir adiós puede durar semanas, meses e incluso una vida entera" (Poch, 2013: 140). Parte de esa liberación ocurre cuando se empieza hablar de las pérdidas. Concepció Poch (2013: 142) reflexiona que,

> en épocas pasadas era el sexo el tema tabú o prohibido, se hablaba poco o nada del tema, sobre todo en espacios educativos. Actualmente los(as) niños(as) y adolescentes saben cómo nace la vida, pero es evidente que se sigue sin tratar cómo acaba, y sugiere que el tema de la muerte se debería tratar desde los tres años, poco a poco, con delicadeza. Para ello no es necesario hacer una asignatura específica para tratar la muerte en

> la escuela, porque en clase de lengua se puede hablar de la muerte a través de un poema o en música a través de una canción. Lo único que hace falta es voluntad de hacerlo, y hacerlo con honestidad y franqueza.

Ante tal invitación, cabría preguntarse ¿qué sucede en el proceso educativo de las profesiones sociales? Y en especial ¿con una de las profesiones tan ligada en su ejercicio profesional a las pérdidas como es Trabajo Social?

Jorge Tizón (2004: 26) cita una serie de investigaciones que se han realizado desde la sociología y antropología sobre el concepto del duelo y proceso de duelo y señala cómo se ha extendido la importancia de su estudio en las ciencias sociales. A nivel de investigación, en las disciplinas sociales se ha hecho evidente la necesidad de atender dicho objeto de estudio. Trabajo Social no tendría por qué ser la excepción, después de todo es una de las disciplinas sociales con mayor contacto con personas en duelo. El colega español Valentín González (2006: 3-4), señala:

> […] buena parte de la actividad profesional que desarrollan los Trabajadores Sociales se centra de manera directa o indirecta en las pérdidas que sufren los usuarios atendidos. Si hay algo que caracteriza nuestra intervención es el trabajar con "las pérdidas" de los demás. […] Trabajamos con las pérdidas de las personas y familias atendidas. Esta mirada del Trabajo Social con las "pérdidas" resulta insuficiente si solo nos quedamos en ella; sin embargo, si nos apercibimos que detrás de cada "pérdida significativa" hay un "duelo", nos damos cuenta en el fondo, buena parte de nuestra actividad profesional se centra en trabajar con los duelos de los usuarios.

Si bien es cierto que este tema ha sido central en el Trabajo Social en el área de la salud, sobre todo el aspecto ligado a los cuidados paliativos, la tanatología y la atención de personas con pérdidas por muerte, el tema no es del todo extendido en otras áreas de intervención e investigación en Trabajo Social. Es una realidad la escasez de material bibliográfico del tema. De hecho, uno de los mayores retos es que no hemos incorporado la posibilidad de que el "duelo" sea uno de nuestros objetos de intervención. Siendo los temas de las pérdidas y el duelo transversales e interdisciplinarios, con dimensiones psicosociales con efectos tanto para el doliente como para su familia. Sin duda, pensar en que su abordaje es importante y necesario en Trabajo Social es una tarea sustancial.

Nomen (2009: 19) señala que durante la historia profesional, en algún momento encontraremos personas que experimentan un proceso de duelo tras una pérdida.

Datos cuantitativos estiman que entre el 10 y el 17 por 100 de las personas que acuden a un profesional de la salud mental presentan signos de duelo. El estimado anterior es solo ubicado en el área de la salud mental. Pensemos que es probable que el porcentaje aumente en otras áreas, como la educativa, la empresarial, la comunitaria y la penal.

En líneas anteriores se ha señalado que Trabajo Social es una de las profesiones que mayor acercamiento y contacto tiene con personas que sufren pérdidas y duelos. En todas las áreas de intervención de la profesión podemos ubicar ejemplos claros de ello; sin embargo, no por eso indicamos dentro de nuestros diagnósticos que diversos de los problemas que presentan las personas, familias y comunidades devienen de una historia de pérdidas, en especial de las no elaboradas y que estas irrumpen en su situación y condición actual. Por ello, se hace especial énfasis en que el inicio de la intervención será la consideración de las pérdidas del profesional.

El profesional tiene su propia historia de duelos. Es conveniente explorar su propia experiencia de pérdidas para el trabajo con otros duelos. Esta exploración ayuda al profesional a entender mejor el proceso de duelo de las personas y familias con las que trabaja, a identificar aspectos no resueltos o pendientes y a comprender sus limitaciones (González, 2006: 6).

Leila Nomen (2009) y Worden (2010) sugieren examinar nuestra propia historia de pérdidas; escribirlas, hablarlas con colegas, especialistas o amigos y reflexionar sobre ellas, tal ejercicio puede producir beneficios a nivel personal y profesional. Para ello, invitan a responder con la mayor sinceridad las siguientes interrogantes:

Tabla 1. Interrogantes para examinar nuestra propia historia de pérdidas

Leila Nomen (2009: 64)	Worden (2010: 222-224)
1. ¿Qué tipo de perdidas has padecido? 2. ¿Cuál de ellas te ha afectado más profundamente? 3. ¿Qué ocurrió? (Hechos objetivos): 4. ¿Qué pensaste? 5. ¿Qué sentiste? 6. ¿Qué hiciste? ¿Qué tipo de estrategias de afrontamiento utilizaste? **7.** ¿Cuál sería la muerte, de entre las personas de tu entorno, que más te afectaría en estos momentos? ¿Por qué? **8.** ¿Cómo resuelves tus propios duelos?	**1.** La primera muerte que puedo recordar es la muerte de: **2.** Mi edad era: **3.** Los sentimientos que recuerdo que tuve en aquellos momentos fueron: **4.** El primer funeral (velatorio u otro servicio funerario) al que asistí fue el de: **5.** Mi edad era: **i.** Lo que más recuerdo de aquella experiencia es: **ii.** Mi pérdida más reciente producida por una muerte fue (persona, momento, circunstancias): **iii.** Afronté esta muerte mediante: **iv.** La muerte más difícil para mí fue la muerte de: **v.** Fue difícil porque: **6.** De las personas importantes en mi vida que están vivas ahora, la muerte más difícil para mí sería la de: **8.** Sería la más difícil porque: **9.** Mi estilo principal de afrontamiento de la muerte es: **10.** Sé que mi propio duelo se resolverá cuando: **2.** Para mi es apropiado compartir mis experiencias de duelo con un cliente cuando:

Fuente: Elaboración propia con base en lo referenciado por Nomen (2009) y Worden 2010).

Explorar nuestra propia historia de pérdidas, en palabras de Worden (2010), puede favorecer:

- a que entendamos mejor el proceso del duelo, cómo se sufre dicha experiencia y cómo tiene lugar el proceso curativo del mismo. No hay nada como explorar una pérdida significativa en la propia vida para darnos cuenta de la realidad del proceso del duelo.
- o a entender los métodos de afrontamiento y darnos una idea de cuánto puede durar el proceso antes de resolverse de manera adecuada.
- a identificar pérdidas anteriores no resueltas, tanto de nosotros como de las personas con las que trabajamos.
- o a tener una idea clara de los recursos disponibles que hay para las personas en duelo. Esto no solo incluye lo que fue útil, sino también lo que no lo fue.
- a hacer intervenciones más creativas no solo sabiendo qué decir, sino también qué no decir.
- a identificar nuestro propio estilo de afrontamiento y cómo afecta dicho estilo el proceso de intervención.
- a "identificar aquellas escenas temidas, controlando de antemano la ansiedad que estas puedan producir" (González, 2006: 6).

En el proceso formativo del Trabajador Social, ya sea durante las prácticas escolares, en la realización de una tarea, proyecto o en el servicio social, es probable que las y los estudiantes se hayan enfrentado a la realidad de estar frente a una persona que ha sufrido una pérdida trágica o tiene una historia de pérdidas en donde el sufrimiento ha sido constante en su vida, quizá el miedo, la pena, la ansiedad, el nerviosismo, el estrés, las ganas de llorar o incluso el enojo e impotencia hayan estado presentes. Al respecto, algunos dirían que tal o cual actitud está "bien" o "mal"; pues bien, en este aspecto no hay ni bueno ni malo. Lo importante es que el profesional se "escuche" y comprenda que todo ese cúmulo de sensaciones son normales siempre y cuando se puedan controlar y no infieran de forma problemática entre la persona y nosotros/as (Nomen, 2009: 63). Por ejemplo, se tiene conocimiento de experiencias en las que el/la Trabajador Social mantiene relaciones de pareja con personas que son sus sujetos de atención (reclusos, estudiantes o sujetos de atención) o que se engancha en vínculos afectivos fuertes que trastocan su vida personal y tal hecho, aunque se ha calificado de poco ético o poco responsable, es pertinente señalar que una de sus posibles raíces la podemos encontrar en el hecho de que "en la intervención,

el profesional tiene mayores posibilidades de realizar contratransferencias, por eso la importancia de iniciar la intervención 'con la consideración y superación de las propias pérdidas'" (Nomen, 2009: 67). También se pueden presentar otras situaciones que pueden influir, y no siempre positivamente, en nuestro ejercicio profesional y laboral.

Pilar Barreto y Omayra de la Torre (2012) indican que las profesiones que tienen contacto directo con personas que sufren o que trabajan en organizaciones cuyo objeto de trabajo son las personas (como lo es Trabajo Social) pueden ser vulnerables emocionalmente, presentar psicopatologías, estrés laboral, deterioro en la calidad de sus servicios profesionales e incapacidad de soportar el principal objetivo de su trabajo, como es atender y acompañar sin sobre implicarse emocionalmente ni distanciarse de ellos, de manera que su labor sea impersonal e inefectiva, teniendo incluso consecuencias perjudiciales a largo plazo, tanto a nivel individual como profesional y laboral.

Willianm Worden (2010: 219-220) también indica que ante la experiencia de trabajar con los duelos de los demás, podemos experimentar frustración, enfado, incomodidad al ser testigos del dolor de la otra persona y malestar que nos puede llevar a hacer más breve la relación. Además de cuestionar nuestra necesidad de ser útiles, la experiencia del duelo en los demás también nos toca personalmente al menos de otras tres maneras:

1. Trabajar con personas en duelo nos puede hacer conscientes también, a veces de manera dolorosa, de nuestras propias pérdidas. Esto suele ocurrir si la pérdida que experimenta la persona es similar a pérdidas que hemos sufrido en nuestra propia vida.
2. Podemos llegar a realizar asesoramiento con aprehensión respecto a pérdidas pendientes.
3. La ansiedad existencial y con la propia conciencia personal respecto a la muerte.

Es por ello que Barreto y De la Torre (2012: 253, 254, 259) invitan a incorporar en nuestra vida cotidiana oportunidades de experimentar satisfacción, invirtiendo así en lo que denominan el *autocuidado* y señalan algunas medidas de prevención del desgaste emocional en el profesional:

- Escritura reflexiva
- Supervisión adecuada
- Promoción de imparcialidad y justicia
- Desarrollo de habilidades de autoconciencia
- Continuar actividades educacionales
- Participar en investigación
- Entrenamiento en habilidades de comunicación
- Favorecer el apoyo del grupo profesional o, lo que es lo mismo, los vínculos con compañeros y personal de trabajo; o estrategias de afrontamiento adaptativas como hablar con amigos, humor, tomar café, comer, ver la televisión o la religiosidad; dichos elementos son esenciales en la adaptación emocional de los profesionales.

Además de los anteriores aspectos, dos métodos en los que se hará énfasis son la meditación *mindfulness* (conciencia plena) y la escritura reflexiva. La primera se refiere al hecho de poner especial atención a los cambios que minuto a minuto se dan en el cuerpo, mente, emociones mientras se mantiene una actitud amable, sin juzgar, hacia uno mismo y los demás.

La escritura reflexiva se define como aquel tipo de escritura autorreflexiva, por medio de la cual las personas expresan sus propias emociones. Posee beneficios, tales como el incremento de la consciencia y el compromiso empático (Barreto, De la Torre, 2012: 256-257). En este aspecto podemos integrar perfectamente la autobiografía. Laura Formenti (2008-2009) señala su importancia como método de formación. La escritura como medio e instrumento del nacimiento del yo, de la individualidad y del poder personal para hacer de nuestra vida una obra única. Reafirma la importancia de iniciar a los futuros profesionales en un saber-ser que se apoya en la toma de conciencia de lo que se ha sido. Esta formación facilita instrumentos y estrategias del cuidado de sí para afrontar las dificultades de un trabajo que implica el contacto cotidiano con el sufrimiento. La escritura también exige a cada estudiante la apropiación de esta experiencia en una confrontación fecunda entre ideas y experiencias, entre teoría y vida. Como bien señala, quien hace Trabajo Social sabe de largas historias de enemistad entre el sujeto y la escritura, de historias de imposibilidad, de dolor y de desconfianza. De manera que la autobiografía es protagonista clave tanto para la intervención, la investigación y el cuidado de sí. Por ello, es fundamental señalar que la escritura es una importante área de oportunidad en la

profesión. El uso del diario de campo y compartir la experiencia y los resultados de investigaciones e intervenciones profesionales en artículos científicos siguen siendo tareas a las que se debe poner especial atención.

El cuidado de sí (Formenti, 2003) o *autocuidado* (Barreto, De la Torre, 2012: 258) resulta imprescindible para que los profesionales ganen en calidad de vida personal, profesional y laboral. Es cierto que no podemos controlar todas las situaciones, pero si podemos estar al tanto de nuestras limitaciones, de saber cuándo ya no podemos con la situación y cuándo es mejor canalizar o delegar a otro profesional. Por ello, Worden (2010: 225) señala oportunamente que el profesional debe tener presente:

1. Dónde conseguir apoyo emocional,
2. Cuáles son nuestras limitaciones, y
3. Cómo pedir ayuda cuando la necesitamos.

La intervención en proceso de duelo

Respecto a la intervención en proceso de duelo desde Trabajo Social, González (2006: 5-6) distingue dos niveles: el asesoramiento o consejería de duelo y la terapia de duelo. El objetivo de la primera es facilitar las tareas de elaboración del duelo y evitar que este se pueda complicar. En el nivel de terapia del duelo, el objetivo es identificar y resolver los conflictos de la separación que imposibilitan la realización de las tareas correspondientes en personas cuyo duelo no aparece, se retrasa, es excesivo y prolongado. Para el primer nivel se esperaría que dentro de la formación del profesional en Trabajo Social se integrase en el curriculum y que el estudiante contara con los elementos básicos para su identificación, diagnóstico y seguimiento; en el segundo nivel se podría obtener una especialización y certificación para atender aspectos a nivel terapéutico.

Retomando la experiencia escrita al inicio el texto, desde mi formación como Trabajadora Social acompañé y di seguimiento a los niños y a la señora Bertha, viuda de Jerónimo, quien además de perder a su esposo en aquel trágico lunes 25 de marzo de 2013, dos días después también murió su mamá. Sumado a esas pérdidas, tenía duelos no elaborados –como la muerte de su joven hermano, 6 años antes, y la ausencia de su padre desde la infancia–. Aproximadamente durante 9 meses, recibieron una atención personalizada, utilizando técnicas, estrategias e

instrumentos de Trabajo Social. La intervención resultó ser una experiencia invaluable a nivel personal y profesional; para los dolientes, un acompañamiento significativo y trascendente.

Tal experiencia me abrió un campo de posibilidades para intervenir en el tema, sentí la importante necesidad de involucrarme autodidácticamente y de buscar redes de apoyo que me permitiesen tener mayores y pertinentes estrategias. De forma independiente, he podido acompañar en su proceso de duelo a mujeres que pierden a su cónyuge por muerte, jóvenes que experimentan la pérdida de su pareja durante el noviazgo, a mujeres que están en proceso de divorcio, a jóvenes homosexuales que enfrentan su duelo y el duelo que viven sus familias, a niños que perdieron a su padre por suicidio, a víctimas de abuso sexual en la infancia y a estudiantes que necesitan trabajar sus diversas pérdidas.

Leila Nomen Martin (2009) desarrolla ocho pasos que intentan esquematizar la intervención profesional en procesos de duelo:

- Primer paso: contacto,
- Segundo paso: evaluación,
- Tercer paso: relato sobre lo que pasó,
- Cuarto paso: expresión emocional,
- Quinto paso: re-situar lo que pasó,
- Sexto paso: reorganización y aceptación,
- Séptimo paso: finalización,
- Octavo paso: seguimiento y prevención de recaídas.

Tomando como referencia la experiencia en intervención de la autora y la obtenida a partir del trabajo realizado con personas en duelo, el esquema que a continuación se comparte es el que he podido ir sistematizando, desarrollando y mejorando. Dichas etapas son flexibles y debe tenerse en consideración para su planeación y ejecución:

- El género de la persona en duelo,
- La edad,
- La relación con la persona que murió o está ausente (progenitor o progenitora, pareja o cónyuge, hijo o hija, hermano o hermana, abuelos(as), amigos, etc..

- Las circunstancias de la pérdida (si es un duelo por muerte, es fundamental considerar cómo fue: momentánea, consecuencia de una enfermedad, suicidio, asesinato, etcétera),
- El tiempo en el que ocurrió la pérdida (si fue hace pocos días o meses o si es un duelo de varios años),
- La personalidad del doliente (conocer sus cualidades, aptitudes, actitudes, carácter, temperamento) y
- Las circunstancias familiares, sociales y económicas.

Es importante reiterar que el inicio de la intervención siempre deberá ser la consideración de nuestras propias pérdidas, quien decida iniciar un proceso de intervención con personas en duelo deberá ser lo suficientemente honesta y ética para iniciar un proceso de elaboración y trabajo personal.

En la intervención en duelo, el elemento central con el que se trabajara continuamente son los sentimientos y las emociones. Por ello, es importante considerar que en cada etapa estos estarán presentes y tendrán una respuesta conductual que los acompañe. Para cada etapa se sugiere planear técnicas que cumplan con el objetivo.

Tabla 2. Etapas de intervención en proceso de duelo

Etapa	Descripción general
Primer encuentro	Es importante mostrar desde el inicio respeto por el tiempo y el espacio de la persona. Presentarse y hacer referencia sobre la formación (Trabajo Social) y el objetivo de la intervención. Diferenciar la intervención de la que se realizan otras disciplinas. El tono de voz, la postura y el lenguaje apropiado es importante. Se sugiere mostrar seguridad y una amplia disposición de escucha. Es fundamental que el doliente sea quien tome la iniciativa para recibir el acompañamiento profesional.
Establecer confianza	El tiempo requerido para establecer un escenario de confianza dependerá de las estrategias utilizadas para este objetivo. Es fundamental no iniciar con preguntas demasiado privadas o que incomoden a la persona. El acercamiento debe ser sucesivo. Cuidar que la persona no se sienta invadida. Es importante encontrar un espacio neutral en el que la persona se sienta en la atmósfera adecuada para hablar, exteriorizar sus sentimientos (quizá llorar o gemir) y ser escuchada.

Etapa	Descripción general
Diagnóstico preliminar	Se identificará el tipo de pérdida, el tipo de duelo que está viviendo, las consecuencias a nivel personal, familiar, económico y social que ha tenido a partir de su pérdida. En este momento se decidirá si el profesional continua con la intervención o es necesario canalizar a la persona (puede ser en casos en los que identifiquemos que la persona necesita medicamentos o si identificamos que se manifiestan otro tipo de problemas mentales). También se considerará el trabajo multidisciplinario.
Historia de pérdidas	Las reacciones de una pérdida actual pueden tener estrecha relación con las pérdidas pasadas, el cómo se han elaborado o no. Es necesario voltear la mirada a la historia de aquellas pérdidas archivadas para identificar debilidades o potencialidades y también áreas de atención especial.
Pérdida que requirió la atención profesional	Relatar lo que sucedió con libertad, exteriorizar los sentimientos, pensamientos y emociones que acompañaron los hechos. En esta etapa se pueden indagar sobre detalles.
Resignificar la pérdida y resituarla	¿Quién era antes de mi pérdida? ¿Quién soy ahora? Comenzar con el autoconocimiento, la autoaceptación y el autorreconocimiento. Mirar la pérdida desde diferentes ángulos, aunque la pérdida es personal también confluyen significados y representaciones familiares, culturales y sociales. (Por ejemplo: en la pérdida de un bebé recién nacido, mirar la pérdida desde quienes también la sufren: el padre, los abuelos, los hermanos (si tienen), los tíos o tías y las amistades).
Establecer metas y tomar decisiones a partir de la pérdida	Después de una pérdida significativa, la persona no siempre se siente en condiciones de tomar decisiones y es posible que al tomarlas con el tiempo se pueda arrepentir y querer cambiar su rumbo, por ejemplo: ¿qué hacer con la ropa o pertenencias del fallecido?, cambiar de casa, cambiar de escuela o de empleo, visitar o no al familiar que se encue ntra preso, etcétera. Es importante no aconsejar. Lo más oportuno es brindar estrategias ante la toma de decisiones, mostrar la gama de posibilidades y analizar sus posibles consecuencias. Aquí también se le puede sugerir a la persona diseñar un proyecto de vida donde se trace metas a corto, mediano y largo plazo que le permitan ir tomando pequeñas/ grandes decisiones.

Etapa	Descripción general
Seguir viviendo	Los dolientes deberán concederse los permisos adecuados para trazar una nueva vida. La pérdida no se olvida, solo que el dolor que la acompaña deja de irrumpir y poco a poco la persona se va adaptando y reorganizando. Para Martha Alicia Chávez (2008), el profesional puede ayudar a transmutar las pérdidas, es decir, mudarlas a un estado distinto, más sutil, más elevado. Transmutamos el dolor, la ira, la culpa, la desilusión, en una pintura, en un poema, en un sabio aprendizaje, un libro, la creación de una institución, un acto de amor.
Seguimiento	El objetivo del acompañamiento y seguimiento en proceso de duelo no es olvidar la pérdida u olvidar a la persona que se ha ido, sino brindarle las estrategias y el entorno para elaborar las etapas o tareas del proceso del duelo y trabajar con los sentimientos que lo acompañan. Con el tiempo y el seguimiento profesional, la pérdida puede ir irrumpiendo menos en la vida de la persona. Nomen (200) sugiere hacer un seguimiento aproximadamente a lo largo de dos años, tiempo durante el cual la evolución del doliente será variable. Debe advertirse sobre posibles recaídas. La vigilancia telefónica puede ser una excelente estrategia, estar al pendiente en fechas que pueden generar recaídas (aniversarios luctuosos, de bodas, día de muertos o fechas que generen o aumente la nostalgia como navidad o año nuevo, cualquier fecha o evento que consideremos pertinente).
Evaluación y sistematización	Antes, durante y después de la intervención, la evaluación tanto de los objetivos como de nuestro acompañamiento profesional es importante, ya que esto nos permitirá ir tomando decisiones, como cambiar estrategias, técnicas o, en su caso, canalizar o gestionar otros recursos. Podemos evaluar con preguntas guía, comparando los objetivos con las decisiones que esté tomando la persona y acompañar la intervención con supervisión (puede ser de un colega o profesor/a) que mire desde otro punto de vista la intervención y señale o sugiera cambios. La recuperación de la experiencia y sistematización con el fin de producir conocimiento es importante considerarla. Cada intervención trae consigo conocimientos que es importante escribirlos, analizarlos, contrastarlos teóricamente y socializarlos con el fin de mejorar la investigación y/o intervención. El diario de campo es un instrumento necesario para sistematizar. Por ello, el profesional debe considerar su utilización constante.

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Cada etapa va acompañada de técnicas para cumplir con los objetivos propuestos. La duración de la intervención es diferente en cada caso, así como el número de sesiones por etapa. Lo que sí es importante considerar en cada etapa es:

- Siempre favorecer la escucha,
- Generar un espacio de confianza y de encuadre (respetar el día, la hora y el espacio),
- Respetar los silencios y las emociones,
- No juzgar,
- No generalizar,
- No aconsejar, situar a la persona como la única responsable de decidir, ante una situación, brindarle alternativas, analizarlas y que la persona elija,
- Favorecer la supervisión profesional constante,
- No realizar promesas que no se puedan cumplir,
- Advertir de recaídas, altas y bajas,
- Favorecer el trabajo multidisciplinario,
- Discernir la proximidad,
- Evitar poner ejemplos personales,
- Mantener las líneas de comunicación abiertas, pero respetando la relación TS-doliente,
- ser sincero/a, auténtico/a y coherente,
- Evitar comparaciones, maximizando o minimizando la situación y las emociones,
- Procurar no abusar de preguntas: puede resultar poco productivo acumular información, podemos cuestionarnos de manera honesta e interna ¿para qué quiero preguntarle eso?, ¿esa pregunta ayudará a aclarar lo que pasa?, ¿es curiosidad o morbo personal? o como ya no sé qué hacer y decir, entonces lleno el espacio con preguntas.
- En trabajo con familias, es fundamental mediar, siempre buscar los puntos de encuentro y buscar la comprensión y el consenso.
- Evitar ordenar, exigir, ridiculizar, asustar ("si no dejas de llorar te vas a enfermar, si no superas esto ahorita, después será peor"), bromear o ser sarcástico/a.
- Ser creativo/a, organizado/a y ético/a.
- También puede resultar muy pertinente y útil facilitar la resolución de los problemas socioeconómicos y familiares que están relacionados con el duelo.

En el ejercicio docente, he tenido la oportunidad de impartir cinco talleres intersemestrales[4] dirigidos a estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social[5] en la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM, con una duración de 20 horas, en los cuales han asistido alrededor de 100 estudiantes en total. Los cuatro grupos de Práctica Comunitaria que he tenido a cargo en los años 2015, 2016 y 2017 y el grupo de Práctica de Especialización 1819 y 1919 de los semestres 2016-2 y 2017-1 me han permitido delinear que:

- Las y los estudiantes tienen una importante necesidad de escucha;
- Varios de ellos tienen pérdidas que no han elaborado y a partir del taller las han podido hacer consientes e iniciar un proceso de elaboración de las mismas;
- Como consecuencia de un duelo no elaborado, este ha irrumpido en otras esferas de su vida, como la educativa y la profesional[6] . He tenido estudiantes que pudieron relacionar algunos de sus problemas educativos con su historia de pérdidas;
- Las y los estudiantes necesitan espacios que favorezcan la escucha activa y que les permita elaborar las tareas del duelo con un acompañamiento y seguimiento profesional, quizá formando grupos o círculos de ayuda mutua;
- Mientras hablen, se escuchen a sí mismos, se cuiden y elaboren sus duelos, seguramente contaran con mejores herramientas y estrategias para su ejercicio profesional y, más tarde, laboral;
- Independientemente del área en que deseen especializarse (hospitalaria, educativa, docente, penal, etcétera) estarán en constante contacto con pérdidas y duelos; por ello, es pertinente iniciar la intervención con la elaboración de sus pérdidas desde su etapa de estudiantes;
- Es necesario ampliar y profundizar el tema a nivel teórico, metodológico y práctico;
- Es necesario que más docentes y profesionistas se involucren en el tema y en su atención e importancia;
- Los estudiantes tienen conflictos personales con sus compañeros/as o en sus grupos de prácticas o con las poblaciones con las que intervienen (entre otras razones), debido a que ubican el origen del conflicto o la tensión con un aspecto no resuelto[7].

[4] Son talleres que se imparten al terminar un semestre e iniciar el siguiente y tienen valor curricular. No son de carácter obligatorio. Cada estudiante decide inscribirse y cursarlo por iniciativa propia. Los cursos impartidos hasta el momento son del 30 de junio al 4 de julio de 2014, taller "Intervención del Trabajador Social en el proceso de duelo, instrumentos y técnicas"; del 12 al 16 de enero de 2015, taller: "Proceso de duelo, instrumentos y técnicas para la intervención en Trabajo Social; del 25 al 29 de enero de 2016, taller "Intervención del Trabajador Social en el proceso de duelo. Instrumentos y técnicas", 27 de junio al 1 de julio de 2016 "El proceso del duelo: intervención del Trabajador Social", y del 19 al 23 de junio de 2017 el taller "La intervención de Trabajo Social en procesos de duelo".

[5] Aunque el curso está dirigido a este grupo, también han asistido egresados y estudiantes de psicología.

[6] El principio psicológico de Zeigarnik sugiere que una tarea no acabada se recordará hasta que se complete (Worden, 2010: 221)

[7] Worden (2010: 225) señala con claridad que "el tipo de cliente con el que el asesor tiene dificultades personales está relacionado normalmente con el área en la que el propio asesor tiene un conflicto no resuelto".).

La intervención en proceso de duelo con las y los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social se ha realizado en primera instancia en forma de talleres, siendo el objetivo central el conocer las principales técnicas e instrumentos utilizados en la intervención en procesos de duelo y que ellos mismos desarrollen habilidades que les permitan aplicar los contenidos teórico-prácticos en el ejercicio profesional. Durante el taller, estos son los contenidos temáticos abordados:

1. El duelo y la pérdida
2. Tipos de pérdida
3. Etapas del proceso del duelo
4. Tipos de duelo
5. Modelos explicativos del duelo
6. Intervención del Trabajador Social en el proceso del duelo
7. Reflexiones en torno al tema desde Trabajo Social
8. Instrumentos y técnicas para la intervención
9. Bibliografía para la intervención.

Además de incluir contenidos teóricos referente al tema que se aborda, se realizan técnicas que cumplen sucesivamente los siguientes objetivos:

- Conocer a las y los miembros que integran el grupo,
- Conocer sus expectativas respecto al taller y los motivos por los que lo cursan,
- Invitar al grupo a establecer acuerdos en cuanto al respeto, la puntualidad, las participaciones y la asistencia,
- Delinear las bases que darán forma al establecimiento de la confianza por parte del grupo,
- Establecer confianza entre docente-grupo y grupo-grupo con el objetivo de iniciar un proceso de comunicación más directo y abierto.
- Generar un espacio de respeto, solidaridad y confianza, donde el grupo se sienta en condiciones de externar dudas, inquietudes, experiencias y, por supuesto, en donde comiencen a hablar de sus pérdidas.
- Conocer y aplicar técnicas que faciliten la intervención y les permitan desarrollar habilidades y aptitudes para su ejercicio profesional.

En términos generales, el taller dirigido a estudiantes ha permitido abrir una gama de posibilidades para la investigación y la intervención. Si bien es cierto que el taller cumple objetivos pedagógicos, también ha sido una estrategia pertinente y útil de intervención con las y los estudiantes próximos Licenciados (as) en Trabajo Social.

Además del trabajo en taller, algunos(as) estudiantes han solicitado el seguimiento y acompañamiento profesional personalizado, ya que consideran que necesitan trabajar algún o algunos aspectos de sus duelos.

A partir del trabajo con estudiantes, realizado en los semestres 2016-2 y 2017-1, particularmente con el grupo de Práctica de Especialización 1919, que realizó diagnósticos en centros penitenciaros de la Ciudad de México y aplicó talleres de autobiografía, se pudo engranar una propuesta metodológica en la cual el trabajo con el grupo, su reconocimiento de pérdidas y autocuidado fueron los ejes de atención centrales.

Se impartió el taller del Proceso de duelo con el objetivo de iniciar con el reconocimiento y elaboración de sus pérdidas, ya que el ambiente carcelario puede generar estrés, nerviosismo, resistencia, respuestas fisiológicas (como dolor de cabeza, de estómago, temblor, etc.,) y tensión en las y los estudiantes al ingresar y al estar en contacto con las y los internos. Era fundamental encontrar un espacio en el que además de hablar de lo que les ocurre en el espacio carcelario, antes, durante y después, iniciaran un proceso de *autocuidado*, es decir, ubicaran que les dice su cuerpo y sus emociones, qué estrategias pueden realizar para elaborar ese caudal de respuestas fisiológicas y emocionales y cuándo y en dónde pueden buscar y conseguir ayuda.

La utilidad del taller, en opinión de las estudiantes, se puede ubicar en dos niveles: personal y profesional:

—Para mí, es importante porque nos permite reconocer e identificar aquellas pérdidas que hemos tenido durante la vida y que, aunque no nos demos cuenta, nos afecta al pasar el tiempo, y que además esas pérdidas que no han sido atendidas debidamente no permiten llevar a cabo satisfactoriamente nuestras vidas o actividades cotidianas sin involucrar sentimientos reprimidos —dijo Ana.

—A nivel personal, el taller de Proceso de duelo me ha servido para cerrar ciertos ciclos que tenía aún inconclusos y ahora me siento mucho mejor. Como profesional, ha enriquecido mis aprendizajes respecto a que, incluso cuando estamos en campo, tenemos pérdidas, por ejemplo, cuando nos deshacemos de un prejuicio o creencia que teníamos muy arraigado gracias a nuestra incursión en el campo —Giselle.

—A nivel personal, la funcionalidad tiene que ver con detectar aquellas cosas que nos hacen daño y en su momento uno puede sacarlas sin siquiera darse cuenta, porque pueden ser situaciones aún no superadas. Y dentro de lo profesional sería

justamente eso, que si nosotros aun no aceptamos ciertas cosas de nosotros, muchas veces no podemos ayudar de manera profesional a los grupos por alguna limitante de nuestra persona —Areli.
—Considero que el taller del Proceso del duelo es bueno […]. Como profesionistas que estamos en constante trato con gente, nos enfrentamos a procesos complicados que nos trastocan y pueden afectarnos. Creo que es una buena herramienta, pues nos da elementos de trabajo para poder manejarnos mejor ante estas situaciones a nivel personal, pues no estamos exentos de estas situaciones difíciles —Karina.
—Me ha ayudado para cerrar un ciclo que entorpecía mi desarrollo en la intervención, sobre todo con ellas, debido a que en varias cosas existen situaciones no iguales pero sí similares, y en algún momento me pasó a mí… que me recordaban mi momento y ya no me concentraba en el momento de aquella mujer —Karen.

Además del taller Proceso de duelo, fue fundamental incluir un espacio en donde se enfatizara la importancia del autocuidado o cuidado de sí del profesional, sobre todo por el ambiente que genera el espacio carcelario. El objetivo consistía en conocer algunas técnicas y estrategias para el "autocuidado o cuidado de sí" del profesional en Trabajo Social e identificar dónde conseguir apoyo emocional, cuáles son sus limitaciones y cómo pedir ayuda cuando se necesita. Resultado de ello, las alumnas comparten:

—Mi proceso de autocuidado lo encuentro en realizar actividades con mi familia, como ver una película, salir de compras, hacer postres con mi hermano, entre otras. Al mismo tiempo, trato de darme un espacio para realizar actividades que me gustan, como salir con mis amigas, una buena charla, ver anime o doramas y esas cosas —Giselle.

—En el aspecto del autocuidado, sí, ya comencé, debido a que en mi caso hubo una situación que me trastocó en gran manera y no encontraba un porqué... hasta después que viví algo; sin embargo, en haber cerrado aquel ciclo, con mi dedicación a la religión y actividades recreativas como salir a caminar, platicar por mucho tiempo con un café en mano me relaja muchísimo — Karen.

—Trato de dormir lo suficiente y comer a mis horas. Al parecer, eso me ha ayudado bastante porque me siento tranquila y sobre todo descansada —Ana.

—Mi proceso de autocuidado lo he iniciado; sin embargo, no muy constante

porque requiero sentarme y establecer acciones y horarios concretos. El tiempo que tengo lo utilizo para salir, caminar, pasear, pensar en otras cosas, pues creo que es bueno —Karina.

Si bien es cierto que la intervención en proceso de duelo con estudiantes y con personas en contextos de vulnerabilidad social es necesario e indispensable, aún presenta retos que afrontar y limitaciones que deben considerarse, entre los que ubican:

- El tiempo[8] con el que se cuenta para la atención, es decir, al ser muchos(as) estudiantes con necesidad de escucha e intervención no siempre es posible poder acompañar a todas y todos en sus procesos, por lo que se reitera la necesidad de que más docentes y profesionistas se involucren activamente en el tema.
- El seguimiento de los casos no siempre se puede hacer de manera formal y continua, sobre todo porque los tiempos de las y los estudiantes son variables y sus recursos también.
- La profundización teórica de los contenidos desde Trabajo Social aún está en proceso de construcción por lo que en este momento la bibliografía construida desde la disciplina es escasa.
- Debido a que existen diferentes tipos de pérdida, surge la necesidad de especializarse en cada una de ellas, por ejemplo, Trabajadores/as Sociales que intervengan en pérdidas por un hijo(a), otros/as en pérdidas por cónyuge, pérdidas de progenitores, pérdidas en niños/as, adolescentes, en adultos mayores, por discapacidad, en contextos penitenciarios, con personas en adicción, niños/as en situación de abandono, víctimas de abuso sexual, desastres naturales, migrantes, desplazados, etcétera. Con dicha especialización, pueden hacerse intervenciones más efectivas e investigaciones que produzcan conocimiento en el área.
- Es importante construir una posición de cambio, es decir, aún quedan pendiente los alcances de la intervención. Si bien es cierto que se han obtenido resultados positivos, es importante que la experiencia dé cuenta de procesos de cambio tangibles y que con el tiempo se construyan fundamentos teórico-epistemológicos desde Trabajo Social.
- Como espacio laboral, la intervención en proceso de duelo ya ha tenido alcances efectivos; sin embargo, es importante que debido a que el tema puede resultar en efectos personales, en el profesional (como el hecho de que el profesional esté pen-

[8] "En mi opinión, sería bueno que se extendiera el curso de capacitación sobre pérdidas y proceso de duelo, para poder tener más herramientas sobre el tema y poder intervenir de alguna forma con las personas con las que se está trabajando; por otro lado, creo que es necesario también para que primero como alumnos identifiquemos nuestras pérdidas y duelos y saber cómo manejarlos": Ana.

sando constantemente en la muerte), la intervención no es para todos o para todas, es decir, se deben tener en cuenta aspectos como la personalidad, el interés y motivaciones en intervenir en el tema, tener la disposición de reconocer limitaciones, de solicitar y aceptar ayuda cuando se necesite.

- Debido a que en el tema confluyen diversos factores y elementos, su evaluación e/o impacto no en todos los casos se puede verificar, lo que sí es importante hacer es considerar si están funcionando o no las técnicas y estrategias aplicadas en la intervención. El reto es ir construyendo esos instrumentos que nos permitan evaluar el efecto y, si es posible, el impacto de la intervención.

Aún existe mucho trabajo por hacer en este fértil campo de intervención. Es necesario no claudicar, tanto en la intervención con estudiantes como con sujetos sociales. Además de los puntos anteriores, las estudiantes sugieren y comparten que a partir de esta experiencia es importante:

—Que como profesionales que tenemos mucha interacción con las personas, tengamos más elementos en cuestiones del autocuidado, pues las historias de vida de aquellos con los que trabajamos nos impactan y confrontan con aspectos que observamos en nuestra vida personal. Asimismo, creo que dentro de este autocuidado e incluso en los procesos de duelo, el diario de campo juega un papel importante como herramienta de análisis y reflexión de aquello que nos está sucediendo a raíz de las vivencias que tenemos en nuestras visitas a los centros —Giselle.
—A partir de la experiencia en la cárcel, se necesita justo esas técnicas de autocuidado, porque a veces puede absorberte tanto que ni siquiera tienes tiempo para ti, además de que los nuevos profesionales deben de estar al tanto de que no es fácil, ni sencillo, realizar un trabajo profesional, siempre debes de analizar lo que haces y como lo haces —Areli.
—Quizá que el taller de Proceso de duelo sea un poco más vivencial, en tanto que nos permita ver reflejados en nosotros esto. Asimismo, considero que el autocuidado se debe plantear desde un inicio para no dejar de lado esa parte —Karina.
—Con base en la experiencia de la cárcel, creo que es un poco difícil sugerir algo, porque a todos nos trastocó de una forma bien distinta y en aspectos bien distintos, a pesar de que es un lugar catalogado como negativo, feo. A mi consideración, creo que lo es, y hablo del lugar, de la dinámica, más no de las personas. No está[n] escrit[as] siempre las magnitudes de lo que uno verá, escuchara y olerá ahí, por eso mi dificultad en sugerir algo; sin embargo, me atrevería a sugerir la importancia de

la escucha activa entre profesionales y la retroalimentación en los mismos, así como en ese momento buscar un lugar con diferente ambiente para llegar al punto de la verdadera relajación —Karen.

A modo de cierre, puede decirse que para escuchar las pérdidas de los demás, en el sentido de intervenir en el duelo, es fundamental, primero, hablar, reconocer y trabajar nuestras propias pérdidas. Este es el primer paso para la intervención, es ese *autocuidado* o *cuidado de sí*, tan necesario y pertinente.

Reiterar lo que González (2006: 24-25), con experiencia en el tema de más de 10 años señala: el Trabajador/a Social es un profesional competente en el trabajo con los duelos.

El uso de la palabra y de la escucha activa implican un proceso dialectico de reflexión, análisis y constante construcción, esto involucra una mirada y una escucha hacia dentro, dentro de lo que somos como profesionistas y de lo que somos en nuestra posición con las y los otros, cuando los leemos, los escuchamos, los miramos también nos reflejamos, conocemos y encontramos. El apartado pretendió ser una herramienta pedagógica dirigida a quienes enseñamos, estudiamos, ejercemos y construimos Trabajo Social.

El retorno a mirar nuestra historia de vida y de pérdida invita a cuestionarnos, a reflejarnos, encontrarnos y a comprender que la empatía y la confianza son más necesarias que nunca.

Construcción de una estrategia de intervención en trabajo social: Talleres de autobiografía

Berenice Pérez Ramírez

En agosto de 2014 inicié un proyecto de investigación en la Escuela Nacional de Trabajo Social (UNAM)[9] . Para este momento solo sabía que el proyecto debía encarar el tema de la discapacidad, no había sido una elección temática, sino una necesidad institucional y eso me generaba confusión porque desconocía la literatura básica y reciente del tema, y al mismo tiempo, me preguntaba qué tenía yo con la discapacidad ¿cómo la entendía? ¿Por qué nunca me había interesado en ese tema? Y por tanto ¿Qué me movía o me inmovilizaba ante la discapacidad? Aún sigo trabajando las respuestas a estas preguntas, pero, sin duda, un primer aspecto que identifiqué es mi temor por lo que consideraba era la discapacidad, siempre pensada en forma negativa. El proceso –que aún continúa– me ha llevado a resignificar el término, pero especialmente a resignificar la experiencia de una limitación y a cuestionar el término hegemónico devenido de la medicina. Ante ello, mi posición es que una limitación o dificultad, que probablemente se marca en el cuerpo, no debe implicar discapacidad; por tanto, la discapacidad está más vinculada al orden social y político, que con el cuerpo y lo visible.

En la revisión de literatura sobre el tema, encontré la tesis de licenciatura de Vázquez (2011), titulada *Las personas con discapacidad privadas de su libertad en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte y su participación en los programas de Reinserción Social*. Este texto fue clave porque me hizo mirar hacia la población con discapacidad en la prisión y reconocer que esta condición humana les situaba con mayores dificultades al interior del espacio carcelario: sin atención médica, con una movilidad reducida y un índice considerable en la ingesta de sustancias ilícitas. Fueron dos aspectos los que definieron mi giro hacia la discapacidad en prisión: de acuerdo con la información obtenida por el autor, más del 90% de los encuestados en el Reclusorio Norte adquirieron la discapacidad (2011: 110); y por restricciones del sistema penitenciario, el autor no aplicó directamente los instrumentos a las personas en prisión, sino que los entregó a los custodios quienes –supuestamente— lo hicieron. Entonces, me propuse indagar

[9] Desde 2006 a 2013, trabajé sobre cuestiones trans, primero indagando sobre la posible conformación de un movimiento trans en la Ciudad de México y después con trabajadoras sexuales trans. Estos acercamientos arrojaron mi tesis de maestría y doctorado, respectivamente.

qué ocurría para el caso de las mujeres y especialmente sortear las dificultades del sistema penitenciario para trabajar directamente con ellas.

Las preguntas que surgieron fueron ¿en qué condiciones viven las personas en prisión? ¿Cuáles son las principales discapacidades que se observan ahí? ¿La cárcel es un factor que produce enfermedades y/o discapacidades en las personas? Frente al interés por trabajar directamente con las personas, ¿qué propuesta es pertinente para acercarme al trabajo etnográfico y, al mismo tiempo, cumplir con los lineamientos del sistema penitenciario para obtener su permiso e ingresar con cierta regularidad?

En las siguientes páginas detallaré el proceso de construcción de una estrategia metodológica que he denominado *taller de autobiografía*, implementado en tres centros de reinserción social –como oficialmente se les denomina a las prisiones en México–, dos de ellos femeniles y uno varonil, durante 2015 y 2016 en la Ciudad de México. El objetivo es dar cuenta del proceso que me implicó la construcción y puesta en marcha de esta estrategia de investigación/intervención, un proceso poco lineal y de incesante construcción colectiva.

¿Por dónde empezar?

Un aspecto que parece menor, pero no lo es, es aquel que permite preguntarnos ¿desde dónde indagar el tema de nuestro interés? Es decir, cuál es mi postura teórica que impactará mi elección metodológica para indagar eso que inicialmente se ha despertado como una pregunta (o varias) de investigación. El posicionamiento teórico y metodológico, en tanto posicionamiento ético-político, implica al sujeto que investiga desde un principio. Al inicio, en mi caso, ese principio fue cuando yo solo sabía qué quería indagar y en dónde, pero no el cómo. Todo parece nebuloso. Así que la primera tarea absolutamente necesaria es hacer una revisión exhaustiva de literatura sobre el tema.

Los trabajos de investigación que anteriormente había realizado estaban marcados por una lectura marxista, cabe decir, con el que aún me posiciono, un análisis crítico de la economía política centrando la funcionalidad del poder, pero no desde un enfoque bipolar, sino enfatizando el ejercicio del poder estatal en un amplio campo de poder, así como su configuración jurídico política en la estructuración de clases sociales. Al mismo tiempo, planteo al género en su carácter performativo, es decir, si bien parto de que el género es una construcción social, no es a partir del sexo biológico (en todo caso el sexo también es una construcción social), sino que constantemente, cotidianamente, nos oponemos y reiteramos las normas de género. Por ello, considero que

en ocasiones el término *mujeres* no da cuenta de todos los posicionamientos femeninos en un espacio social, así como no corresponde *hombres* a los posicionamientos masculinos. Paralelamente, mi posicionamiento se apegaba a la metodología cualitativa, entendida como la recogida de "datos descriptivos, es decir, las palabras y conductas de las personas" (Taylor y Bogdan, 1987: 16), especialmente a través de la etnografía, que defino como "el estudio de la cultura de un grupo, usualmente cómo esta cultura es revelada, nuevamente a través del curso de los acontecimientos" (Preissle y Grant, 2004: 164), con el fin de entender los acontecimientos desde sus miembros, a través de lo que piensan, dicen y sienten sobre el campo que habitan. Tanto la posición teórica como metodológica me habían permitido buscar un equilibrio entre uno de los conceptos marxistas más importantes que es la *totalidad* y, por otro, qué dicen los sujetos, sea a través de discursos y prácticas.

Mi postura no estaba en el vacío, sino precedida por mi formación y experiencia, había un interés muy patente por formular un proyecto sobre discapacidad y prisión desde estos posicionamientos, pero ante la complejidad de no saber cómo hacerlo, por ejemplo, ¿cómo lograr ingresar a la cárcel para hacer un acercamiento etnográfico? ¿Eso sería posible?

Si bien una primera opción era realizar algún taller sin considerar una temática especial, quise encontrar alguna propuesta que además de permitirme el ingreso a la prisión pudiera fungir como un espacio de diálogo con las mujeres. Mis primeras búsquedas eran desorganizadas, me guiaba por experiencias de compañeras, colegas y conocidas que habían trabajado en algún momento en prisión. Les solicitaba un encuentro informal para conocer qué habían hecho y hacerme una idea más clara de lo que yo podría sugerir. Dos personas fueron clave en este momento: Victoria González García[10] y Ludmila Gaudad S. Carneiro[11]. Así fue que escuché el término autobiografía por primera vez desde que inicié mis búsquedas bibliográficas, y a partir de ese momento, le consideré como una opción de trabajo grupal. Después de estos dos encuentros, mis búsquedas se dirigieron a la autobiografía en espacios de encierro y los resultados me ubicaron en mi objetivo. A continuación muestro las lecturas clave en el orden que les encontré:

[10] Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional Autónoma de México, especialista en gerontología. Trabajó por más de seis años en distintos centros penitenciarios de la Ciudad de México, especialmente con población de la tercera edad.

[11] Doctorante en sociología por la Universidad de Brasilia y especialista en feminismos, sistema prisional y narcotráfico. Trabajó con mujeres que habían sido acusadas por delitos relacionados a tráfico de drogas en cárceles del Distrito Federal en Brasil.

Tabla 3. Lecturas sobre experiencias de implementación del método biográfico

No.	Título	Autoría, año y país	Síntesis
1	"Palavras à margem: narrativas de (e sobre) uma mulher encarcerada"	Ludmila Gaudad S. Carneiro (2014), Brasil	Cuestiona las pocas reflexiones metodológicas que hay en Brasil sobre cómo trabajar con la historia oral y verle más allá de una simple herramienta. Retoma la definición de Eleonora Brito, quien le define como "capacitación de sentidos". Los sentidos son las formas que encontramos en el pasado, como en el presente, de dar significado a la realidad vivida y en las relaciones que establecemos" (106). Así también elabora en torno a los conceptos género y cuerpo. Nos acerca a la historia de María, a partir de los relatos más importantes que la misma María le contó: su infancia, su adolescencia, sobre su tentativa de suicidio y la relación con su pareja. Retoma las palabras de María para explicar sobre el intento de envenenar a sus hijos. Ludmila afirma: "María fue considerada culpable (con 12 años de cárcel) no solo por haber intentado cometer asesinato, sino principalmente por no haberse comportado conforme la expectativa social, como una obediente mujer frágil y madre abnegada" (114). En este artículo nos ofrece, vía la historia oral de María, pistas sobre el proceso criminalizador hacia las mujeres.
2	"Un recorrido de formación y transformación en el encierro: la autobiografía narrativa como forma de rehacer el mundo"	Valeria Frejtman y Cynthia Bustelo (2013), Argentina	Dan cuenta del "itinerario pedagógico" de JM, un interno del Complejo Penitenciario Devoto en Argentina, que les conoció desde uno de los primeros talleres de escritura autobiográfica que ellas impartían y que con el paso del tiempo, se convirtió en facilitador pedagógico, acompañando a otros participantes en un espacio narrativo. Después escribiría una novela en la que relató las transformaciones de sus compañeros y los docentes en el proyecto "Abrir puertas". Frejtman y Bustelo denominan a su trabajo "investigación biográfico-narrativa". Con él apuestan que cuando el relato de vida se engarza con la re-escritura del relato de la experiencia, detona en el sujeto un proceso reflexivo. Esta cualidad autorreflexiva le dará un nuevo sentido: "[el] trabajo con la palabra resulta clave, el lenguaje como camino de invención, como análisis de la propia realidad […] la palabra como forma de re-hacer el mundo" (6).

No.	Título	Autoría, año y país	Síntesis
3	"Más allá de las rejas: en sus propias palabras"	Heleusa Figueira Câmara (2006), Brasil	Figueira relata cómo inició actividades que estimulaban la escritura y la lectura en una Casa de Detención en 1994 y en un Centro Penal, en 2000, en el municipio de Vitória da Conquista, Bahía, Brasil. Su programa consistía en escuchar a los prisioneros, les prestaba libros y revistas, transcribía cartas y poemas y realizaba entrevistas que después escuchaba con las personas a las que se las había realizado. Lo anterior, da cuenta de dos casos en particular y los cambios que observó en ellos, entre lo que destaca está "el enriquecimiento del vocabulario, percepciones más agudas sobre lo cotidiano y mucha sensibilidad en las informaciones que expresan en sus textos" (44). La autora menciona que los cambios toman su tiempo y después pudo constatar cómo "comienzan a abordar la condición de pobreza, el fracaso para resolver los problemas, los sentimientos confusos y sus vagas esperanzas". Todo ello derivó en la realización de 17 libros. Finalmente, enlista algunas recomendaciones para el trabajo en prisión.
4	"Libertad anticipada. Intervención feminista de escritura en espacios penitenciarios"	Aída Hernández, Elena de Hoyos y Marina Ruíz (2013), México	Las autoras nos presentan su trabajo como Colectiva con "mujeres que viven en el Cereso Atlacholoaya" (17) en Cuernavaca, Morelos, desde 2007. Narran el trayecto que dieron desde la realización del taller "Mujer, escribir cambia tu vida" hasta convertirse en un proyecto estructurado que fomenta la escritura, la encuadernación de los textos elaborados en prisión e ilustraciones, es decir, trabajan todo el proceso editorial hasta conformarse como colectiva editorial Hermanas en la Sombra, que definen como "un espacio de sororidad en donde unas aprendemos de las otras a no temer a nuestra sombra cuando la miramos en la otra" (24). Su apuesta es mostrar que la cárcel no es la solución a la criminalidad y la simbolizan como una discapacidad social porque produce discapacitados sociales (25). Las actividades vinculadas a la escritura toman especial importancia porque, afirman, las mujeres están ávidas de ser escuchadas, la palabra funge como un puente y les permite salir del encierro, es "un vehículo para alcanzar una libertad figurada y no por ello menos real" (32). El texto está dividido en cuatro apartados: ensayo sobre el trabajo con mujeres en prisión, metodologías feministas en espacios penitenciarios, experiencia de la colectiva de producción

No.	Título	Autoría, año y país	Síntesis
			editorial y la presentación de diálogos literarios y artísticos en el espacio penitenciario. Al final, en la sección de anexos, muestran ejercicios que realizan en los talleres y el programa del mismo.
5	"Mujeres en espiral: justicia y cultura en espacios de reclusión"	Marisa Belausteguigoitia Rius	Es un texto que aborda "la construcción de voz –la toma de la palabra– en uno de los lugares más silenciados y educativamente más precarios: la cárcel de mujeres" (297). Detalla el proceso de creación de murales en el reclusorio, la autora denomina esos murales como relatos visuales. Espiral es un término significativo porque la entrada de visitas y familiares al reclusorio se hace por una rampa en forma de espiral. Este fue el primer espacio intervenido. Las mujeres que viven en el reclusorio lo pintaron con imágenes cotidianas y asuntos que son relevantes para ellas. En ese sentido, la autora afirma que el mural es el producto de la tensión entre lo íntimo y lo público, similar a un diario íntimo. Una de sus apuestas es que la intervención en cárcel, vía los murales, signifique "pintar de color una cárcel [porque] subvierte varios principios: la política cromática binaria, la de la prohibición del acceso a ciertos espacios, la de la 'toma' de un espacio inaccesible para ellas y la del silencio de sus demandas y críticas" (304).

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Estos textos posicionan los talleres de autobiografía como estrategias viables y potentes para trabajar con grupos y en contextos de encierro. Debido a las condiciones adversas que enfrentan las personas en prisión –nos dicen las autoras– ellas y ellos requieren un espacio para escribir y hablar de sí mismas/os. Su lectura sin duda me fue de gran utilidad pero no encontré desarrollados los siguientes puntos:

1. La mayoría de propuestas no discuten sobre las implicaciones del término autobiografía, ni describen las actividades que desarrollan: su duración, los materiales que requieren, el tamaño de los grupos, etcétera.
2. Se reitera que la experiencia es enriquecedora pero no se encuentran los obstáculos ni las limitaciones de estas estrategias: ¿se encontró oposición por parte del centro penitenciario? ¿qué limitaciones o problemas enfrentaron la o las coordinadoras al momento de trabajar con el grupo? ¿cuál es el alcance de esta estrategia?

3. En algunos textos el análisis del contexto carcelario, político, económico y social sin duda está presente pero de forma opaca, es decir, la discusión no toma esta dirección, se centran en el impacto benéfico de la autobiografía en el sujeto.

En las siguientes páginas trataré de profundizar en ello para el caso de los talleres de autobiografía que propuse en tres centros de reinserción en la Ciudad México. Primero, explicaré los referentes que tomé en cuenta para la construcción de un taller de autobiografía y describiré en qué consiste esta propuesta, las actividades, las potencialidades y las limitaciones que encontré. Cabe hacer mención que en lo que sigue detallaré particularmente dos experiencias, lo ocurrido en el centro femenil y en el centro varonil de Santa Martha Acatitla, porque en esos espacios se detonaron buena parte de estas reflexiones.

La autobiografía

De acuerdo a Viveros (2014: 10), se estima que la producción moderna de la autobiografía es a partir del siglo XVIII y aún no hay consenso respecto a establecer sus límites, porque la escritura autobiográfica comprende los diarios íntimos, las memorias, las autobiografías, las confesiones, los relatos de viajes, las epístolas, las entrevistas, etcétera. Los títulos para este tipo de material pueden ser *método biográfico* (Gijón, 2010), *investigación biográfico-narrativa* (Bolívar, 2002), autobiografía (Lejeune, 1975; Scarano, 1997, Loureiro, 2000), espacio autobiográfico (Archuf, 2013; Suárez, 2014), relato testimonial (Rivara, 2007), biografización, narración de sí o narración autobiográfica (Delory-Momberger, 2014). Desde esta propuesta, resulta pertinente hacer referencia a la autobiografía y al espacio autobiográfico.

Por autobiografía entiendo básicamente dar cuenta de la vida de uno o una misma o de alguien más. El dar cuenta de una vida es mediante "un relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad" (Lejeune, 1975: 48). Si bien esta definición es la base con la cual trabajé, comprendí al paso de las sesiones en cárcel que mi propuesta iba dirigida a presentarles a las mujeres y hombres en prisión la posibilidad de que pudieran construir un espacio autobiográfico en la cárcel:

> [...] en el sentido fuerte de morar: estar en el mundo, además de tener un cobijo, un resguardo, un refugio [...] un modo de habitar donde anidan la memoria del cuerpo y las tempranas imágenes que quizá nos sea imposible recuperar y que por eso mismo constituyen una especie de zócalo mítico de la subjetividad (Archuf, 2013: 28).

Esta propuesta intenta, ante un ambiente hostil en el que difícilmente hay espacios de escucha y contención, convertir al espacio autobiográfico en un elemento útil en la organización de la experiencia.

Hay consenso en considerar que el trabajo de W. I. Thomas y F. Znaniecki (1918-1921), *The Polish Peasant in Europe and America*, es el punto de partida del método biográfico, ya que implica documentos personales, trayectorias de vida y siempre enmarcado desde una visión subjetiva. También existe consenso en advertir que este enfoque es heredero del trabajo realizado en el Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago entre las décadas de los años 20 y 40 del siglo XX. El método biográfico llevado a cabo por la Escuela de Chicago tiene un impasse en la década de los años 40, momento en el que emergen los estudios con enfoque positivista. No obstante, el método biográfico no desaparece. La antropología social toma el relevo y a finales de la década de los años 60 surgen estudios catalogados como "marginales", basados en la palabra de los actores y en oposición al positivismo. Por otro lado, estos trabajos serán determinados por los temas que abordan, como los estudios sobre la mujer, la homosexualidad, la vejez, las experiencias de guerra, la alienación en el trabajo, el mundo de la droga, de las cárceles o la prostitución (Gijón, 2010: 8).

A partir de entonces, se dice que la indagación narrativa emergió nuevamente para expandirse con mayor legitimidad en el campo de la teoría social y educativa. La investigación narrativa e interpretativa trata de enfatizar que los informantes hablen de sí mismos, permitiendo entender a los fenómenos sociales como "textos a interpretar" (Ricoeur, 2001) más que como objetos. Entonces, cuando los sujetos estructuran su experiencia, evidentemente social, se puede abstraer para fines investigativos en forma de relato; por ello, estos relatos se consideran como reconstrucciones dinámicas de las experiencias, un ir y venir entre lo vivido y el momento en el que se construye el relato, implicando un proceso reflexivo.

Scarano (1997: 5) afirma que la palabra autobiografía tiene tres órdenes constitutivos: autos (sujeto, yo), byos (vida, historia personal) y graphé (escritura). Todos ellos se fusionan en el discurso del sujeto que, como se ha mencionado anteriormente, se construye retrospectivamente indagando la vida/historia a través de la memoria actualizada que se recupera en la escritura del momento actual.

Un elemento importante que debe ser considerado en la escritura autobiográfica es aquella que refiere a la veracidad del texto y a lo que podemos llamar estatus de autoría. En relación con la veracidad se dice que hay un debate sobre cómo asegurar que quien escribe una autobiografía esté refiriendo a "la verdad". Al respec-

to, Paul John Eakin (2014) dice que no hay forma de distinguir entre autobiografía y ficción, porque el texto no está refiriendo a un autor, ya que el autor se crea a sí mismo en el texto, es decir, ese "sí mismo" no existiría sin ese texto (Viveros, 2014: 23). Coincido con esta postura, porque de otra manera estaríamos permanentemente entrampadas/os en la búsqueda de la veracidad vs. lo ficticio, de la forma vs. el fondo. No obstante, el sujeto al utilizar determinadas palabras, referencias, ejemplos y temas, ya está brindando elementos reveladores de quién es el sujeto que escribe y cuáles son sus preocupaciones, sus prioridades, su contexto, etc. "[L]a originalidad del estilo autobiográfico, lejos de resultar sospechosa, nos ofrecerá un sistema de pistas reveladoras [y] de rasgos sintomáticos" (Starobinski, 1974: 68). Por ello, Loureiro (2000: 139) afirma que en toda autobiografía encontraremos rastros y mediación de discursos científicos, filosóficos, psicológicos, históricos, políticos, religiosos, sexuales, literarios, entre otros, que prevalecen en una época determinada.

En relación con la autoría, Viveros (2014: 19) nos refiere que Michael Sprinker sostiene que en la autobiografía el sujeto no tiene el control del texto porque está constituido por un discurso que nunca domina, si consideramos que también está producido por un inconsciente inasible y cambiante. En palabras de Lejeune (1975: 53), la autoría se asienta con la firma, siendo esta el punto nodal de lo que llama *pacto autobiográfico*. La firma no ocurre en el momento de la escritura, sino después, cuando alguien escucha o lee ese texto, siendo el destinatario el que cierra el pacto.

En este sentido, la autobiografía más que como un proyecto cognoscitivo, se debe concebir como un acto ético y performativo dirigido al otro: "aunque la autobiografía nunca puede representar la verdad, siempre presentará el deseo del sujeto de autoconocerse y su promesa de verdad –simplemente promesa, no realidad–" (Loureiro, 2000: 148). Así, ese discurso del yo se configura en un entramado simbólico, en tanto siempre está dirigido al otro.

> [E]l acto de escritura exige una ordenación con arreglo a un plan en el que la selección de lo relevante es fundamental. Al auto-ordenarse, el sujeto reflexiona y expone disciplinadamente su decurso existencial. Por ello, ponerse en orden implica la autodefinición de quién se es y qué identidad se posee, pero esa identidad se hace en transacción con los otros (Viveros, 2014: 35).

Sin duda, en el proceso de investigación e intervención deberemos triangular la información obtenida en el espacio autobiográfico, de manera que nuestra argu-

mentación no dependa por completo del proyecto autobiográfico del sujeto. Es útil contrastar esa información con otras fuentes y es necesario analizar el contexto de prácticas, imaginarios e instituciones en el que se despliega. No hay escritura ingenua. En la escritura autobiográfica está latente en todo momento la ponderación de lo que se oculta y se muestra, además hay un peso significativo de lo que se omite u olvida (Viveros, 2014: 36). En ese sentido, hay que recordar el carácter material de toda estructura discursiva, ello nos permitirá cuestionar que existe "un afuera" (la realidad objetiva) y "un adentro" (el discurso como expresión del pensamiento). Ante esto, afirmamos "no hay una realidad (objetiva) fuera del discurso; por el contrario, las prácticas discursivas construyen la realidad" (Loureiro, 2000: 140).[12]

Una vez que se obtienen los relatos autobiográficos se deben descifrar significativamente sus componentes y las dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos. Situar los relatos narrativos en un contexto contribuye a proveer una estructura en que tome un sentido más amplio, es decir, no se trata de cortar y pegar en el documento de investigación los fragmentos biográficos, sino que debe penetrarse en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo y vida, logrando una descripción prolífica que otorgue sentido.

> Una buena investigación narrativa no es solo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una *buena historia* narrativa, que es, en el fondo, el informe de investigación […]. Lo biográfico singular se tiene que inscribir en un marco de estructura general (Bolívar, 2002: 19).

Un aspecto que sobresale en esta discusión es lo que refiere a la comprensión del relato, es decir, el relato permite que nuestra experiencia entre en juego con los otros. Es un asunto importante porque este es el pilar de la propuesta de autobiografía con personas en prisión. De acuerdo con Delory-Momberger (2014: 703), el relato del otro lo comprendo a partir de la resonancia e inteligibilidad de mis propias experiencias. Analizar la construcción que los "otros" hacen de sus experiencias vividas en un contexto específico, para el caso aquí tratado en la prisión, conlleva prestar atención a una compleja interrelación entre los sujetos, las condiciones materiales

[12] Esto también aplica para repensar la idea de que la prisión es un adentro radicalmente distinto del afuera, la calle, como se le denomina al afuera de la cárcel. En realidad, los procesos y dinámicas que se observan en la cárcel no son radicalmente distintos de los procesos y dinámicas fuera de ella, de hecho, hay continuidad y se refuerzan en su interior. La idea del adentro y el afuera, como espacios distintos, es más útil para fortalecer el imaginario punitivo.

y los universos simbólicos. En ese sentido, coincido con Ricoeur (2006: 17) cuando afirma que "[u]na vida no es más que un fenómeno biológico en tanto la vida no sea interpretada. Y en la interpretación, la ficción desempeña un papel mediador considerable". Por eso, en los talleres de autobiografía, no se trata de dar cuenta exactamente cómo ocurrieron los hechos o las experiencias de las personas, sino de dar su versión interpretativa de lo que vivió y vive esa persona.

> [R]esulta que la ficción, principalmente la ficción narrativa, es una dimensión irreducible de la *comprensión* de sí. Si es cierto que la ficción solo se completa en la vida y que la vida solo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada […] es una *vida narrada* (Ricoeur, 2006: 20).

A partir de la revisión antes expuesta, me decanto por pensar en la creación de un espacio autobiográfico, ya que mi interés por realizar talleres de autobiografía residía en crear un espacio de y para las personas privadas de su libertad, en el que pudieran hablar y compartir sus experiencias. Hasta antes de realizar la actividad no sabía sobre qué exactamente versarían esas experiencias, no sabía hasta qué punto se podría generar la confianza para escribir sobre sí mismas/os y mostrarlo a los demás para dialogar en torno a sus inquietudes, pero ese era el objetivo. Esto también estaba relacionado con que reconocía mis limitaciones en el campo de la lingüística y la literatura. No se trataría de un taller literario, sino de un espacio en el que las autobiografías de otras personas leídas en el taller pudieran detonar el relato autobiográfico de los y las participantes y quizá estimular la escritura autobiográfica sin finalidades de impresión o divulgación más allá de ese espacio creado por las y los asistentes.

Talleres de autobiografía

En total fueron cinco talleres en el Centro Femenil de Reinserción Social (CEFERESO) Santa Martha Acatitla y un taller en el Centro Varonil de Reinserción Social (CEVARESO) Santa Martha Acatitla y tres en el Centro Femenil de Reinserción Social ubicado en Tepepan. Los primero ubicados al oriente y el tercero al sur, todos en la Ciudad de México. A continuación enlisto los pasos a seguir para proponer una actividad grupal de estas características en la Subsecretaría del Sistema Penitenciario del D.F. en la Ciudad de México:

1) Presentar ante la coordinadora de proyectos de la Subsecretaría una carta de exposición de motivos, un documento que explique el contexto y el objetivo de esta activi-

dad, es decir, el proyecto más amplio al cual está integrada esta actividad, anexar los días y hora en la que se realizará el taller, a quiénes se pretende convocar, qué espacio y qué materiales se requieren y señalar si esto lo cubrirá la responsable de la actividad una copia de la identificación con fotografía que se mostrará al ingreso en el centro penitenciario y un oficio institucional.

2) Después de entregada esta documentación, se debe esperar alrededor de un mes (en mi caso he llegado a esperar hasta tres meses) para conocer la respuesta del consejo técnico de cada centro penitenciario, este órgano es quien revisa la propuesta y da respuesta por escrito a la Subsecretaría.
3) En caso de ser aprobado, ese oficio de respuesta es la llave de entrada al centro, junto con la identificación antes presentada.
4) La convocatoria al taller se hace personalmente días antes de que inicie el taller. Se recomienda pegar los carteles (hechos por quién convocará) en los espacios más transitados, como los pasillos principales, el centro escolar y las entradas a las estancias. Se prohíbe acceder a los niveles superiores de cada bloque, solo se puede acceder a la planta baja.
5) Una persona responsable de la Subsecretaría hará visitas de seguimiento.
6) Al final del taller, se debe entregar un pequeño informe y la lista de las participantes en original y en una versión digital, señalando las asistencias por día.
7) Para la entrega de constancias, hay que esperar a que se le asigne un folio a cada una/o de las/los asistentes (esto puede llevar 15 días). Después se elaboran las constancias, indicando claramente el nombre del taller, el periodo en que se realizó y el folio correspondiente. Cada constancia es firmada por las dos instancias, la Universidad y la Subsecretaria (este proceso dura de 2 a 4 meses). Se recogen las constancias firmadas y se llevan al centro penitenciario para ser entregadas. Las internas deben firmar un acuse de recibido para dejar una copia en la Subsecretaría.

Cada taller constó de 7 a 8 sesiones durante un mes. Las sesiones duran entre una hora y media, y dos horas. Usualmente se realizaban en el Centro Escolar, toda prisión de mediana seguridad cuenta con uno. En el caso del Cefereso, durante tres talleres, además de dar una sesión en el centro escolar, también di una sesión en una "sala común" a mujeres que no podían subir escaleras, usualmente de personas mayores. Las salas comunes están en planta baja, muy cerca de un bloque de estancias. Estas salas comunes tienen mesas y asientos de concreto; en ellas, las mujeres se sientan a platicar, ahí es el pase de lista diario, pueden escuchar música, hacer manualidades, etc.; también ahí se ubican puestos de comida rápida y hay teléfonos públicos (de tarjeta) siempre ocupados. A continuación detallaré las dos experiencias.

“Escribe tu propia historia”: taller en el Cefereso

Después de la revisión bibliográfica, la asistencia a presentaciones y conferencias de personas y grupos que han trabajado en cárceles, entrevistas a colegas y amigas, asistencia a algunas sesiones de la asignatura “Taller de educación no formal”,[13] un taller piloto realizado con estudiantes de la Escuela Nacional de Trabajo Social y un primer artículo, formulé la siguiente estructura para el taller de autobiografía:

- Lectura: hacer lecturas feministas breves y autobiográficas preferentemente. Duración: 15 a 30 minutos.
- Ejercicios de escritura: llevar cuadernos para las y los asistentes, los ejercicios serían pequeños escritos a partir de palabras o “preguntas disparadoras”. Ellas y ellos deciden si lo comparten con los demás o solo lo escriben en su cuaderno y no existe la obligación de mostrarlo a nadie. También les daba la opción de que lo escribirían en una hoja blanca y yo lo podía transcribir, les regresaba su escrito original y la transcripción en un folder, la idea es que al final del taller tengan un cuadernillo con sus escritos. Duración: 15 a 25 minutos.
- Técnica o dinámica grupal: si bien prefería tomar el mayor tiempo para la lectura, la escritura y el diálogo, es importante considerar algunas técnicas grupales para relajar el ambiente, conocernos más y abrir posibilidades para trabajar temas que no tenemos en mente. Duración: 15 a 20 minutos.
- Diálogo: inicialmente dudaba qué tanto podría abrirlo con las participantes, es decir, no sabía qué tanto estarían dispuestas a hablar frente a las demás pero sí lo consideraba. Por esta razón preferí no plantear un tema a priori, sino esperar a ver qué ocurría durante las primeras sesiones. En ese sentido, la primera sesión es fundamental para saber cómo es la relación entre las participantes y qué esperan de este espacio. Duración: 30 a 60 minutos.

Al mismo tiempo, yo continuaba haciendo búsquedas de literatura, cada vez más específicas: autobiografías, espacios de encierro y autobiografías feministas. Las lecturas por taller fueron las siguientes:

[13] Asignatura impartida entre el 26 de enero y el 18 de mayo de 2016 por la Dra. Marisa Belausteguigoitia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Este taller se denominó “Des/apariciones: Voz, mirada y cuerpo en el salón de clases. El caso de los centros penitenciarios y otros espacios de reclusión”.

Tabla 4. Lecturas realizadas en el taller en el Cefereso 2015-2016

1° Taller	2° Taller	3° Taller	4° Taller	5° Taller
Poemas de Alejandra Pizarnik "El poema de la puente", de Kate Rushin "Entre primavera y otoño", de Ana Castillo	Consuelo en "Los hijos de Sánchez", de Oscar Lewis	"La mujer rota", de Simone de Beauvoir (libro completo)	"Penélope y las doce criadas", de Margaret Atwood	"Penélope y las doce criadas", de Margaret Atwood
"Carta a amá", de Merle Woo	Marta en "Los hijos de Sánchez", de Oscar Lewis		"Delito y pecado. La transgresión en femenino", de Dolores Juliano	"Diarios del cáncer", de Audre Lorde
"Penélope y las doce criadas", de Margaret Atwood	"Valor y finalidad de mi vida", de Alexandra Kollontai		"Memorias y desmemorias", de Margarita Pisano.	"La prieta", de Gloria Anzaldúa
Texto de Frida Kahlo y Dos autorretratos.	"Los cuidados familiares. Aspectos de la reproducción social a la luz de la desigualdad de género", de Claudia Sandra Krmpotic y Lia Carla De Ieso		"Memorias de una joven formal", de Simone de Beauvoir	"Valor y finalidad de mi vida", de Alejandra Kollontai
"La prieta", de Gloria Anzaldúa	Segunda parte del Capítulo "La Niñez", Memorias de Juventud, de Sofía Kovalévskaya		"Un juez que no es como los demás", de Mei Mukhtar	
"Los diarios del cáncer", de Audre Lorde	Un fragmento de "Mientras Escribo", de Stephen King		"Destino", de Mei Mukhtar	"Destino", de Mei Mukhtar
	"Delito y pecado. La transgresión en femenino", de Dolores Juliano			
	"La mala palabra", de Luisa Valenzuela			

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Las lecturas son un punto nodal en los talleres. Observé que estas permiten que las mujeres se identifiquen con algunos puntos expuestos en ellas o, por el contrario, se distancian y con ello reafirman sus posicionamientos. Atwood, Anzaldúa, Kollontai y Lorde fueron particularmente potentes en las discusiones. Las participantes retoman estos textos para hablar sobre cómo se han sentido excluidas en distintos ámbitos: el familiar, el social y en el ámbito político, antes de entrar a prisión y ahora en encierro. Cuestionaban el matrimonio, el amor en su versión más tradicional, la maternidad y lo que consideraban roles tradicionales inculcados en las mujeres. A partir de las lecturas es que yo proponía ejercicios de escritura, por ejemplo: ¿qué me provocó la lectura? ¿Qué significa para mí ser mujer?; "escribe una carta a una mujer de tu familia ¿qué le dirías y por qué?"; escribe sobre una situación que te haya provocado miedo, vergüenza, culpa o enojo; ¿qué huellas has dejado en la vida?; "escribe sobre las mujeres en tu vida"; realiza tu autorretrato ¿qué ves?; "tomando el escrito de Kollontai, ¿cuál es la finalidad de tu vida?"; "¿piensas que la sociedad castiga más a las mujeres que a los hombres que han estado en prisión?"; "¿qué me debo a mí misma?".

Los grupos en el Cefereso fueron pequeños, entre 3 y 20 y personas; en ocasiones llegaron más mujeres, pero la media de participantes fueron 6 mujeres.

"Remando contra corriente": taller en Cevareso

Para el caso del Cevareso, la dinámica fue la misma: privilegiar la lectura, la escritura y el diálogo. Las lecturas cambiaron pero las temáticas fueron las mismas. La búsqueda de lecturas fue guiada por dos aspectos. El primero es que fueran escritos que pusieran en el centro temas como la figura paterna, la vida en cárcel, los problemas raciales al interior de la prisión y el espacio autobiográfico como posibilidad frente al encierro. El segundo aspecto consistió en que los escritos fueran de hombres que estuvieron o están en cárcel, aunque no únicamente, una sesión se dedicó a escritos de mujeres. Las lecturas de este taller quedaron de la siguiente manera:

Tabla 5. Lecturas en el taller de Cevareso, septiembre a octubre de 2016

"Una infancia en el campo"	Nelson Mandela
"Mientras escribo"	Stephen King
"Un poco de mi historia"	Julián Cortes
"Los hundidos y los salvados"	Primo Levi
"El poema de la puente" "Prófuga"	Kate Rushin Sylvia Arvizu
"La justicia de los Ángeles"	Edward Bunker
"Epílogo. París, casi a inicios de la primavera" "Pesadillas"	Edward Bunker Benito Taibo

Fuente: Elaboración propia, 2016.

El número de asistentes fue muy distinto al caso de las mujeres. A nivel mundial la población masculina es superior a la población femenina en reclusión. En el caso de México, la población femenina representa el 5.2% del total de la población penitenciaria. En ese sentido, la población masculina es el 94.8% (Comisión Nacional de Seguridad, 2015). Si en los talleres con mujeres participaban de 5 a 20 personas, con los hombres eran entre 28 y 40. Otro aspecto que hacía la diferencia es que al reconocernos nosotras como mujeres, la relación con los hombres era distinta, más distante físicamente hablando. El taller se dio en el Centro Escolar del Cevareso. Para llegar ahí, debíamos cruzar toda la prisión a través de un largo pasillo con puestos de vigilancia. Mientras caminábamos hacia el salón, se hacían presentes las miradas lascivas, los silbidos, los gritos y comentarios acerca de nosotras. Durante el taller, en ocasiones había comentarios con trasfondo sexual y las miradas sobre nuestros cuerpos eran constantes.

El personal que nos acompañó a pegar carteles en nuestra primera visita nos recomendó cubrir el cuerpo con prendas de ropa holgadas y largas, , y reía cuando nos gritaban algo desde los dormitorios (Diario de campo, 19/09/16).

Debido a que los asistentes no tenían muy claro qué traería el taller, fue importante aprovechar ese espacio de inquietud para explicar la relevancia de un espacio autobiográfico, basado en lectura, escritura y diálogo. El personal del centro refiere a esta población como "muy inquietos", les representan como niños o adolescentes inquietos. Así que también fue importante mostrar que no les veíamos así. En la segunda sesión se hizo mención a "nuestra apuesta para presentarles una propuesta que hemos trabajado ya con mujeres en otros centros penitenciarios, partimos de

que estamos frente a adultos y que no es necesario regañar, no tendrían por qué entrar empujándose o burlarse de otros compañeros que quieran participar hablando en el taller" (Diario de campo, 30/09/16).

Las lecturas detonaron para el diálogo, un diálogo áspero y tenso, que mostraba la dificultad en este grupo de discutir sin pelear. También observamos a quienes para evitar cualquier tipo de confrontación preferían guardar silencio. Los temas que más surgieron en las sesiones fueron: el padre, la infancia difícil; las drogas como elemento constante en sus vidas, la vida de las personas cercanas a ellos y en la cárcel; la dificultad para identificar límites y autoridad; la pobreza material y la dificultad para encontrar lazos.

A partir de las lecturas, se proponen ejercicios o preguntas reflexivas como las siguientes: ¿cuáles son los recuerdos que tengo de mi padre?, ¿cómo fue mi infancia?, ¿cuál es mi reflexión de por qué estoy aquí?, escribir sobre mi vida en la infancia, en la adolescencia, en la adultez y cómo imagino la vejez.

Potencialidades y limitaciones

Los seis talleres reunieron alrededor de 105 personas.[14] Las y los participantes coincidían en un punto importante: estaban dispuestas/os a elaborar sus experiencias, es decir, plantearse preguntas, volver a momentos dolorosos, revivirlos a través de la escritura o del relato, exponerse ante los demás. El taller supone desear tomar la palabra y exponernos con las y los otros. Este hecho es muy significativo, porque si bien el taller está abierto a toda persona, el estar ahí implica estar dispuesta y dispuesto a escuchar(se) y hablar (con otro). Esta premisa la corroboré en dos ocasiones al inicio del primer taller.

La primera vez fue con Ireri[15] durante las primeras sesiones porque solo asistieron 3 personas y eso me permitió verlas de cerca. En una sesión, asistió Ireri, una joven de 20 años que hablaba menos que las otras dos compañeras. Desde un principio comentó que ella asistía a un grupo terapéutico porque consideraba era adicta a una sustancia ilícita, tenía una hija de 2 años y la niña era su mayor preocupación. Durante la primera sesión habló poco y lloró más, en algún momento fue notorio que las otras dos compañeras se conocían y eran amigas. Ireri estaba apartada. En la segunda sesión, habló un poco más, también lloró mucho e incluso aceptó tomar

[14] Estamos considerando a las personas registradas en listas y que participaron activamente en los talleres, quienes asistieron una vez al taller pero no volvieron no están consideradas/os. Para el caso de las mujeres fueron 4 casos y para el caso de los hombres fueron alrededor de 10 personas.
[15] Utilizo seudónimos para proteger la identidad de las personas.

el cuaderno colectivo.[16] Después de esa sesión no volvió más. Posteriormente, la encontré un par de ocasiones en los pasillos y se disculpaba por no haber devuelto el cuaderno. En este caso, solo sospeché que una de las razones para no volver al taller fue porque en las sesiones Ireri se conmovía mucho y no encontraba en este espacio, en mí, en las otras dos compañeras, en sí misma o en todo el conjunto, la contención necesaria. Solo fue una sospecha (Diario de campo, 20/04/15).

La segunda vez fue con Leonor, una asistente a solo una sesión, quien fue invitada por Lucía, una mujer que asistió a dos talleres, muy participativa e incluso emocionada por este espacio, invitaba constantemente a otras mujeres a asistir. Ese día convenció a una de sus "compañeritas" –como ella llamaba a las mujeres de su estancia o estancias cercanas– Leonor, quien no se veía igual de entusiasmada pero confiaba en Lucía. Durante la primera parte de la sesión Leonor no habló. Ese día, el ejercicio consistió en realizar su autorretrato y hablar sobre su cuerpo ¿qué les dolía? ¿Tenían alguna enfermedad o dolor crónico? ¿Desde cuándo había iniciado? Al terminar esa actividad comenzaron los comentarios. Leonor cambió de semblante, estaba seria pero muy atenta a lo que se comentaba. Todas habían comentado algo y le pregunté si ella quería decirnos algo, estaba indecisa, no la presioné. Estaba por cerrar la sesión cuando pidió la palabra. Relató que su madre sufrió una enfermedad degenerativa y que Leonor fue su principal cuidadora. Explicó lo difícil de esa tarea, que incluso afectó su salud porque tenía que cargarla, bañarla, vestirla, pasearla, además de atenderla en todas sus demandas. Entonces comenzó a llorar desconsoladamente, repetía que había sido muy difícil y que en ocasiones maltrató a su mamá porque era muy demandante. A veces en su propia reflexión, se preguntaba por qué la maltrató si era su madre y se respondía "de verdad era muy difícil, era una persona muy difícil". Lloró mucho, estaba alterada y repetía "no sé qué me pasa, yo no me pongo así". Tomamos un tiempo para escucharla, después Lucía y yo nos acercamos para tranquilizarla y poco a poco se calmó. Retomé la palabra por varios minutos para relajarnos nuevamente y concluir la sesión. Al final me acerqué a Leonor y ella se disculpó por lo sucedido. Yo le respondía que no debía disculparse y que le agradecía la confianza para contarnos lo sucedido, que por supuesto entendíamos lo difícil que debió ser

[16] El cuaderno colectivo fue una estrategia que solo implementé en los dos primeros talleres. Tenía como finalidad crear un relato colectivo, quería probar que podían generar un diálogo por escrito. Al final de cada sesión, yo preguntaba quién deseaba llevarse el cuaderno. En él podían escribir sobre la lectura de ese día, sobre la discusión o sobre lo que ellas quisieran. El compromiso era devolverlo la siguiente sesión para que otra persona se lo llevara. Decidí no implementarlo en los talleres posteriores porque observé que les resultaba difícil dar continuidad a esa actividad. Con frecuencia olvidaron devolver el cuaderno o simplemente no escribían.

esa experiencia, que esperaba pudiera acompañarnos a las siguientes sesiones. Ella se retiró con cierto desconcierto y nunca más volvió. Esta segunda experiencia me confirmó lo que pasó con Ireri. En el caso de Leonor era más notorio porque ella no había decidido asistir al taller para ordenar su experiencia, hablar y revivir esos momentos, sino que a través de un invitación de Lucía "se dejó llevar" a esa sesión. El desconcierto le mostró y nos mostraba que esto había emergido de forma aparentemente espontánea (tanto como la invitación que le había hecho Lucía) y que el leer, escuchar los relatos de las demás y acudir a sus vivencias le habían llevado a explorar situaciones no previstas ("no sé qué me pasa, yo no me pongo así") y al menos en este momento de encierro no estaba dispuesta a repetirlo nuevamente (Diario de campo, 27/04/15).

En ocasiones notaba que asistían personas por curiosidad, se sentaban cerca de la puerta, queriendo pasar imperceptibles, sin mediar palabra e incluso algunas aparentemente intoxicadas por alguna sustancia, pero que así como aparecían, desaparecían. Comprendí que el taller no era para quienes no deseaban hablar y exponerse. Eso requería trabajo y no todas/os están dispuestas/os a hacerlo porque es difícil confrontarse consigo y con los otros en el espacio de encierro.

Hasta aquí podemos ver que el taller de autobiografía es una estrategia de intervención pensada para espacios de encierro, con el fin de conocer a las mujeres y hombres que están en prisión, escucharles y generar un espacio autobiográfico en el que, de ser posible, se puedan generar o fortalecer los lazos entre ellas y ellos. A través de las lecturas, ejercicios de escritura y el diálogo, elaboran sus experiencias, plantean ideas y discuten sobre distintos temas. La mayoría encontró en el taller un espacio de contención pero principalmente de escucha.

A través de la autobiografía obtenemos un sistema de pistas reveladoras o rasgos sintomáticos de los sujetos implicados en el taller. Esto no excluye a quien coordina las sesiones. Las experiencias se interpretan o reinterpretan en un espacio creado expresamente para eso. Si bien quien coordina puede plantear temas específicos y originar discusiones en torno a temáticas particulares, también es cierto que las lecturas ponen en el centro muy diversos temas. El grupo decidirá cuál de todos ellos retomará. En ocasiones pueden coincidir con el guion de quien coordina, pero en otras no y esa es la riqueza del diálogo expuesto. El tema o temas que el grupo retoma son relevantes, porque –vía el discurso personal– pueden extraerse los discursos colectivos que rodean o atraviesan a las y los participantes del taller, que dan cuenta de una época, espacio y posición determinada.

El relato autobiográfico adquiere un sentido y peso distinto al contarse al otro. No se trata de entenderle como "la verdad" del sujeto, sino como el deseo de ese sujeto por posicionar determinado escenario, presentarse de tal o cual forma y tal vez como un ejercicio de autoconocimiento. De esta manera, la autobiografía funciona como un catalizador que permite a la persona y al grupo visibilizar las problemáticas de su interior y su entorno. En oposición a otras actividades impartidas por el sistema penitenciario, esta actividad tuvo potencial porque había un deseo expreso por escucharles y se evitó su infantilización, es decir, la promesa era escucharles como adultas/os con algo importante por decir.

Las limitaciones de esta estrategia son varias. Aunque la autobiografía funciona para visibilizar problemáticas, la resolución de conflictos o la mejora de condiciones materiales en el espacio carcelario requiere de otro espacio y proceso. Quiero decir que esta actividad fue acotada, si bien se quiso dar la mayor continuidad posible; por los factores de tiempo, número de personas y carga laboral no se logró dar continuidad en los centros de reclusión, así que si bien pudimos observar algunos cambios a nivel grupal, no se observaron condiciones que contrarrestaron el encierro y, por supuesto, también tiene que ver con el peso de la institución. Una cuestión me mostró esto. En una ocasión les pregunté a las mujeres qué actividades les gustaban más. Me dijeron que clases de baile, sesiones de cine-debate, el taller de autobiografía, clases de teatro, entre las principales. Comentaban que esas actividades las distraen y hacen que el tiempo pase más rápido, además de que aprendían algo. Pero hubo una mujer de 54 años que dijo "yo nunca me voy de aquí, aunque esté viendo una película o venga aquí y me gusta cuando nos lees, yo siempre sé que estoy en la cárcel y no me gusta" (Diario de campo, 24/06/15). Este comentario me hizo ver una realidad que yo no tenía forma de saber, sino a través de ellas, el impacto del encierro y la forma en cómo la cárcel se hace presente en sus vidas, siempre y todo el tiempo. En ese sentido, el trabajo pendiente con esta estrategia es posicionarla a largo plazo y formalidad, de manera que podamos dar continuidad y probablemente un impacto en la organización social de las personas en encierro.

III.
Análisis sociopolíticos a través de una estrategia de intervención desde el trabajo social.

Discutir sobre el género en la prisión desde la autobiografía

Berenice Pérez Ramírez

La prisión

Si bien las críticas al sistema penitenciario son muchas, resulta complicado pensar que la cárcel desaparecerá fácilmente o en un futuro próximo. Las cifras locales, regionales y mundiales apuntan al aumento de la población en prisión, pero es importante poner en contexto al espacio carcelario, de ahí la relevancia de situarle en el capitalismo neoliberal.

Para Harvey (2005), el neoliberalismo es una teoría de prácticas político-económicas que promueve el supuesto bienestar del ser humano a partir del desarrollo de las capacidades y libertades empresariales de cada individuo. La prioridad en el régimen neoliberal es el capital y para evitar su desvalorización se buscan nuevas salidas en un contexto especulativo de globalización financiera y de gran competencia global (Arriola y Vasapollo, 2003). Entre las medidas más significativas están el tipo de cambio flotante, los intereses financieros elevados, las privatizaciones, la desregulación, el ataque a los salarios de los trabajadores y al Estado de bienestar (De la Garza, 2002).

De acuerdo con Harvey (2005: 161), la acumulación por desposesión comprende cuatro aspectos: la privatización y la mercancianización; la financiación; el manejo y la manipulación de la crisis; y las redistribuciones estatales. Con ello nos muestra que, contrario a lo que se dice desde un discurso neoliberal, el Estado tiene un papel protagónico en los aspectos antes mencionados. Yo me centraré en dos, porque considero aportan elementos trascendentes para entender el fortalecimiento penal que describiré más adelante:

1) Privatización y mercancianización. Refiere a la privatización de las provisiones de servicios sociales y públicos, las instituciones públicas, la cooptación de recursos naturales comunes, la mercancianización de formas culturales, historias y creatividad intelectual a través del turismo, el retroceso de las regulaciones creadas para la protección del trabajo, la eliminación de los derechos de la propiedad comunal, "todos estos procesos equivalen a la transferencia de los bienes de los reinos públicos y populares a los dominios privados y de la clase privilegiada" (Harvey, 2005: 161).

2) Redistribuciones estatales. El Estado en el neoliberalismo se convierte en el principal agente de las políticas redistributivas, primero a través de esquemas de privatización y recortes en los gastos estatales; y después, mediante la redistribución de la riqueza y el ingreso a través de revisiones en la política tributaria, buscando beneficiar la rentabilidad de la inversión y no así los ingresos y los salarios (Harvey, 2005: 163-164).

Considerando lo anterior, el neoliberalismo ha significado una configuración, una ideología y una práctica gubernamental de alto impacto a través de nociones como la preeminencia del mercado en todas las esferas de la vida; la presunta disolución de conflictos sociales anteponiendo la diversidad y pluralidad y el fomento de la fragmentación política bajo un discurso de diferencias culturales e identitarias.

Así, el Estado neoliberal promueve la privatización, la mercancianización del interés público y las redistribuciones estatales, aumentando el número de personas pobres y profundizando sus dificultades y necesidades, relegando a sectores históricamente marginados y propiciando pobreza en sectores que han adquirido notoriedad, pero, también, el Estado neoliberal propulsó un giro punitivo:

> El aumento de la vigilancia y la policía y, en el caso de los EE.UU., el encarcelamiento de elementos "incorregibles" de la población indica un giro más siniestro hacia un intenso control social. El complejo industrial de prisiones es un sector próspero (junto con los servicios de seguridad personal) en la economía estadounidense. En los países en desarrollo, donde la oposición a la acumulación por desposesión puede ser más fuerte, el papel del Estado neoliberal asume rápidamente la represión activa incluso hasta el punto de la guerra de baja intensidad contra los movimientos de oposición (Harvey, 2005: 165).

Tanto Wacquant (2010) como Soss et al. (2011) afirman que esto es parte de una estrategia neoliberal que denominan *paternalismo neoliberal.* Por paternalismo entienden la forma en que el gobierno gestiona la pobreza. Los autores coinciden que el encarcelamiento y el castigo han adquirido, cada vez más, un rol protagónico en la política neoliberal contra la pobreza, atravesada por un fuerte componente de racialización. Señalan que las comunidades de color y étnicas son las principales afectadas, considerando como caso emblemático los E.U.A. Para el caso de México, esto se observa con la población morena y de clase baja.

> [El aparato] policial y correccional ha llegado a ser la herramientas más prominente del control social, las lógicas criminales de violación y penalidad han sido importadas dentro de los programas de bienestar. Juntos […] han dado lugar a una "doble regulación de los pobres" (Soss et al., 2011: 6).

Para Wacquant (2002), el debilitamiento del estado social y el fortalecimiento y glorificación del estado penal funciona como una fórmula que nos permite comprender la transformación del Estado en las sociedades. Para el autor, las distintas manifestaciones del primer punto (precariedad del trabajo, un empresariado fortalecido, la profunda remodelación de lo público, abandono de la seguridad social, etc.) y el resurgimiento del segundo (el Estado punitivo), son dos caras de una misma moneda (2002: 7). El papel central que ha adquirido la prisión en las sociedades avanzadas es una respuesta política no a un aumento de la inseguridad criminal, sino a la inseguridad social causada por la fragmentación del trabajo asalariado y la reorganización de la jerarquía étnica y racial. En sus palabras, la dupla del Estado neoliberal es un *workfare* restrictivo junto a un *prisonfare* expansivo (2010: 198). Un factor clave para este autor es la noción cultural de responsabilidad individual, por ejemplo, el paso por la prisión atribuirla a la responsabilidad del sujeto sin dar cuenta del entramado punitivo y de precariedad que lo impulsa al espacio de la ilegalidad.

Para Waquant (2010) y Soss et al. (2011), el Estado en el neoliberalismo más que desmantelado fue transformado, y en él interactúan ambas vertientes con la misma fuerza: la faceta social o sus funciones sociales (mano izquierda) y la faceta punitiva o estado carcelario (mano derecha). Desde este enfoque, entienden que el Estado neoliberal no es algo distinto sino reestructurado, que ante sus compromisos económicos, cada vez más ambiciosos, expanden los programas sociales que dirigen a los pobres y estrechan relaciones con las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), al mismo tiempo que fortalecen la vigilancia policial y el aumento de cárceles. De tal modo, el declive de las funciones sociales va acompañado del giro punitivo para los sectores de clase baja e identificados racial y étnicamente en *desventaja.* Por esta razón, Wacquant (2010) afirma que el Estado neoliberal es un *Leviathan* con doble cara, la faceta liberal cercana a las clases medias y altas y el rostro paternalista y temible hacia las clases bajas.

En la prisión encontramos a personas que están encarceladas sin haber cometido un delito; muchas otras que si lo cometieron, pero fue menor y no ameritan encarcelamiento; y tantas otras que cometen delitos porque casi toda su vida se han movido en espacios de ilegalidad. En varias ocasiones, y especialmente con

la población masculina, observamos que muchos de ellos no han tenido contacto con más instituciones estatales, solo con la prisión. Esto es significativo si pensamos que además hay personas que solo estando ahí recibirán atención (precaria) a su salud, podrán avanzar en estudios básicos y tener contacto con otras instancias, a través de las actividades culturales, recreativas y deportivas. Esto coincide con lo planteado por Soss et al., cuando plantean que el castigo debe ser analizado junto con los esfuerzos institucionales para sumergir a los pobres en los nuevos sistemas de incentivos, que consideran como "modos de pedagogía y experiencias reformadoras de las relaciones de mercado" (Soss et al., 2011: 8). Por otro lado, Wacquant considera como parte de la reforma del Estado la pauperización del trabajo y con ello la anulación de posibilidades de que los sectores pobres obtengan alguno.

En ese contexto, la prisión, pensada como "dispositivo para la normalización" (Wacquant, 2010: 205), no se implementa de manera homogénea en toda la sociedad, este dispositivo afecta principalmente a las clases bajas y racialmente identificadas como no blancas. Es decir, que el aspecto punitivo del Estado neoliberal implica principalmente una selección etnoracial y de clase, "éstos operan para dividir poblaciones y para diferenciar categorías de acuerdo a concepciones establecidas con valor moral" (Wacquant, 2010: 206).

A la discusión anterior debe sumarse que la justicia penal es menos autónoma en la actualidad que hace cuatro décadas, porque está dirigida desde afuera como resultado de la incorporación del tercer sector, *proveedores* que se suman en las construcciones de cárceles y otorgamiento de servicios en su interior. Un *managment* punitivo bajo el supuesto de buscar mejores ofertas al público y a otros *clientes* (Garland, 2005: 282). Este aspecto es de gran relevancia, en tanto la privatización de las cárceles es cada vez más frecuente y no dista del trayecto que emprendió el Estado neoliberal.

El notable crecimiento de la población carcelaria desde la década de los años 90, para el caso de México, se debe al endurecimiento de las penas y a las medidas administrativas que prolongan la estancia en prisión. Esto provocó que la sobrepoblación no sea controlada, aun a pesar de un ligero aumento de la infraestructura carcelaria. Además los programas al interior de los Centros de Reinserción son rebasados y la corrupción ha aumentado debido a que los recursos por persona disminuyeron.

> La falta de coordinación institucional, el endurecimiento de castigos para delitos menores y la falta adecuada de planificación y recursos convierten a las cárceles de México en un espacio de castigo para los pobres y marginados, en centros de abuso (Bergman y Azaola, 2007: 75).

La racialización es relevante para el caso del espacio carcelario, si pensamos que es la principal marca de la diferencia colonial que aún pervive en las organizaciones sociales y que funge como una política de diferenciación. Tiene que ver con nociones de autoridad, quién habla y quién marca la supuesta diferencia racial. Si la concepción de penitenciaría no puede entenderse fuera del laboratorio colonial, la racialización es el eje que estructura la representación de los sujetos en prisiones de mediana seguridad. Primero, porque, al ser la población mayoritariamente morena, se naturaliza, es obvio que sean ellas/ellos quienes estén ahí, esto influye para la caracterización que se hace del sujeto que delinque y es una forma de obviar procesos sociales complejos que nos explicarían por qué esas trayectorias coinciden y por qué comparten precarias condiciones de existencia y además con pocas posibilidades para evadir la prisión, como si esta fuera un paso obvio en sus vidas.

La representación –de quien está la prisión— debe ser entendida más allá de hacer presente algo o mostrar algo típico y reiterativo. El problema de la representación es que detrás de ésta hay nociones ideológicas y, por tanto, la representación es todo menos la transparencia de lo que supuestamente se representa, porque la direccionalidad del sentido es impuesta por el poder. Por ejemplo, el tipo de representaciones que aluden a la compasión y la lástima son funcionales porque dejan intacto el orden establecido, producen la sensación de que "ya se hizo algo" al sentir. El racismo, efecto de la racialización como política de diferenciación, impone una desigualdad con supuestas bases naturales y biológicas. El patrón racializador funciona porque se concibe como un aspecto natural de los sujetos y se sostiene porque es performativo, tanto como el género, ya que damos cuenta de él en todo momento, pero lo más importante es que el patrón racializador implica de *facto* una posición subalterna y de tutelaje que, para el caso aquí tratado, podemos identificar en la mirada y ejercicio punitivo que se ejerce dentro de la prisión porque se considera una tarea civilizatoria necesaria para "esos" sujetos identificados "racialmente como morenos".

El tutelaje y paternalismo que observamos en prisión es una constante. Se les regaña frecuentemente, se les trata como si no entendieran, "ellos no entienden, lo que te funciona es que les pongas muchas técnicas para que se entretengan", o porque la premisa es que "no saben" qué es lo que quieren. La población sabe que les consideran

inferiores moralmente[17], así que muchas de ellas y ellos toman ese papel como una bandera para ser imperceptibles o posicionarse en un mejor lugar en relación con las y los profesionales y/o a las autoridades. Ellas y ellos intentarán sacar provecho de lo que puedan. El término *refile*, en el caso de las prisiones de Ecuador, expresa:

> [U]na transacción material o simbólica entre uno o varios internos y uno o varios guardias penitenciarios con el fin de otorgar a los presos un "derecho" no autorizado a cambio de una contraprestación […] es ciertamente una fuente de legitimación de las actividades cotidianas en la cárcel [e] implica un sistema de corrupción (Núñez, 2007: 106-107).

Si bien en mi experiencia en la prisión no he escuchado literalmente la palabra refile, al leerla en Núñez me pareció pertinente para explicar lo que yo denomino "sacar provecho de todo lo que se pueda". Entiendo que Núñez quiere señalar el refile particularmente entre los internos y los guardias. No obstante, esto no solo se da en un campo bipolar (aunque efectivamente esta relación es peculiar y requiere su propio análisis) sino también se da con las internas/os mejor posicionadas/os económicamente o que lideran algún grupo importante. Cabe mencionar que la clasificación es la base de operación de una cárcel. Desde su llegada, las personas son clasificadas de manera formal en torno a estudios de la personalidad, pero también de manera informal las mujeres que ya están en prisión clasifican a las recién llegadas. Esto nos muestra que en estas cárceles hay una compleja red de relaciones, atravesadas por tensiones, autoridad, jerarquías, corrupción e ilegalidad.

Si consideramos que en la prisión todo cuesta y que las personas están buscando en todo momento obtener algo –dinero o cualquier aspecto que pueda derivar en posibilidades para un futuro inmediato– el refile se convierte en una práctica cotidiana y necesaria para resolverse la vida. Podemos observar a María, una interna, incorporarme rápidamente a la negociación de un doble pago para "bolear" mis zapatos; reclusas a las que denominan "monstruos" y que sirven a las internas mejor posicionadas o a las custodias, llevando y trayendo cosas, arreglando asuntos, etc.; a quienes venden su trabajo haciendo la limpieza de aquellas que no desean hacerla; a las internas que llevan más tiempo ocupando una estancia y por esa razón sienten adquirir el derecho de cobrar por el uso de una plancha para dormir o el uso del baño; a quienes ofrecen servicios sexuales; entre otras muchas actividades. Como se

[17] En el espacio carcelario podemos observar lo contradictorio que es el discurso de los derechos humanos. Es una constante que profesionales, académicos y demás personas consideren que quienes están en prisión no tendrían porque vivir en condiciones dignas, es decir, los derechos humanos no tendrían porque aplicar totalmente (como si hubiese más o mejores derechos humanos para unos que para otros) para quienes cometieron un delito. De ahí, la pertinencia de hablar de derechos ciudadanos más que de derechos humanos.

observa, el refile aplica más en el caso de las personas en mayor desventaja. Así, "[e]l refile no sería más que un privilegio derivado de relaciones de reciprocidad social si no estuviera tan profundamente institucionalizado" (Núñez, 2007: 107), y anclado a una red simbólica de poder, que ratifica la violencia estructural.

La clasificación espacial tiene que ver con cómo son representados los sujetos populares y también muestra cómo la producción de ciudadanía está dada por sentada ocultando los mecanismos de clasificación, violencia, autoridad y silenciamiento. Una buena parte de quienes llegan a la cárcel no están en condiciones de igualdad como seres humanos y ciudadanas/os, aunque formalmente se asume que sí, invisibilizando el "silenciamiento estructural del subalterno dentro de la narrativa histórica capitalista" (Spivak, 2003: 298). La violencia social y de género que se materializa en los cuerpos de las personas en reclusión muestran cómo el orden racial, de clase y de género se institucionalizan, impactando la corporalidad personal y colectiva, y por eso en nuestros cuerpos encontramos las marcas de aquello que nos ha conformado.

Población femenina y masculina en cárcel: un análisis de género

La prisión despliega mensajes y normas de género que impactan la vida cotidiana de las mujeres y los hombres que la ocupan. En este espacio observamos de manera muy puntual lo que ocurre en otros espacios sociales, o *en la calle*, como llaman las personas que están en encierro al espacio fuera de la prisión, pero que probablemente aquí se agudizan por las implicaciones de estar en un espacio de encierro.

Parto de la definición de género como una tecnología del sexo, producto de tecnologías sociales y de discursos institucionalizados, de epistemologías y de prácticas críticas tanto como de la vida cotidiana (Lauretis, 1989: 3). El género tiene la función de constituir individuos concretos como hombres y mujeres; he aquí la razón por la cual se habla de la ideología del género (7). El género es un eje que nos permite analizar la desigualdad social a partir de una oposición binaria y jerárquica, que refiere a lo masculino y a lo femenino como mundos distintos y distantes –cabe mencionar que esto puede ser cuestionado al momento de que identificamos que tanto la feminidad como la masculinidad presentan contradicciones y rupturas–, esta desigualdad tiene implicaciones en los ámbitos material y simbólico de la experiencia de los sujetos en la vida social (Guevara, 2008: 75).

Por otra parte, el orden de género supone una forma de ordenamiento en la vida social a través de prácticas sociales articuladas a estructuras sociales definidas y, a

nivel mundial, hay un marco desigual para entender lo femenino y lo masculino, posicionando a este último como referente principal:

> El poder como una dimensión del género es central en la explicación del orden social porque permite entender no solo las dinámicas de control que ejercen los hombres sobre las mujeres, sino las distintas formas de poder que ejercen los hombres sobre otros hombres o las mujeres sobre otras mujeres, así como las que se ejercen desde el Estado, las corporaciones o las leyes (Guevara, 2008: 78).

Si partimos de que el orden de género se cimienta en un posicionamiento asimétrico, las asimetrías las encontramos en distintos niveles que derivan en desventajas cotidianas para los sujetos femeninos, desventajas en términos de ingreso, beneficios laborales, acceso educativo, ejercicio de derechos en general, derechos relacionados con sus cuerpos, entre muchos otros. Como afirma Conell (1997), una de las principales expresiones de esta asimetría es el Estado, al que define como una institución masculina y que implica asumir:

> […] que las prácticas organizacionales del Estado están estructuradas en relación al escenario reproductivo [es decir] una configuración de género en la contratación y promoción, en la división interna del trabajo y en los sistemas de control, en la formulación de políticas, en las rutinas prácticas y en las maneras de movilizar el placer y el consentimiento (Connell, 1997: 36).

La prisión es la institución punitiva del Estado por excelencia. Por ello, no podemos dejar de señalar que en su interior hay una configuración de género particular, materializada en prácticas cotidianas que dan cuenta de los sistemas de control presentes fuera y dentro de la prisión. La violencia inherente en las instituciones penitenciarias se vincula con la violencia hacia los géneros impregnada en las políticas criminales.

Hablar de mujeres que están en prisión, implica reconocer que desde mediados de la década de los años 80 se ha producido un cambio importante en la manera en que las mujeres han sido tratadas en el sistema de justicia criminal, vinculadas "con sentencias más duras relacionadas a las drogas y las barreras posteriores que existen a la condena, afectando a las mujeres de forma única" (Sheets, 2007: 2). En la actualidad, se observa una creciente criminalización de mujeres a partir de la política de control de tráfico de drogas ilícitas. Esta política a nivel global desencadenó un proceso de encarcelamiento masivo, aumentando así el porcentaje de población carcelaria femenina (Angriman, 2012: 4).

> El estereotipo de delincuente femenino [en EE.UU.] es pobre, sin educación, afroamericana, quien está posiblemente [apoyada por programas] de bienestar y es la única persona a cargo de los hijos menores. El encarcelamiento de estas mujeres presenta un problema social importante, ya que ejerce presión sobre los servicios sociales y traumatiza a los niños que dejan atrás (Barlow, 2014: 2-3).

En la literatura se observa que las mujeres al ser entre el 5% y 7% de la población penitenciaria total, son tratadas a nivel mundial como "un anexo" de las prisiones masculinas y esto repercute en las condiciones de encierro que viven, porque ese aspecto justifica su desatención e invisibilización (Rodríguez, 2015; Boledón, 2012).

Otro aspecto importante está relacionado con los tipos de delitos por los cuales las mujeres llegan a prisión. A continuación mencionamos qué ocurre en el caso de España:

Cuadro 2. Delitos cometidos por mujeres y hombres

Población femenina	Población masculina
1. Delitos contra la salud y contrabando. 2. Delitos contra el patrimonio: Hurtos y robos con intimidación; generalmente estos últimos en compañía de hombres y por mujeres jóvenes y que consumen una droga ilícita. 3. Delitos contra las personas: Asesinatos, homicidios y parricidios. 4. Delitos relacionados con el terrorismo.	1. Delitos por lesiones. 2. Delitos contra la libertad sexual. 3. Delitos contra la salud y contrabando. 4. Delitos contra las personas: Asesinatos, homicidios y parricidios. 5. Delitos contra el patrimonio.

Fuente: Concepción Yagüe, 2012.

Para el caso de México, hay diferencias si hablamos del fuero común o del fuero federal (Cuadro 2):

Cuadro 3. Diferencias en los 10 delitos de mayor incidencia cometidos por mujeres, 2007

Registro de los 10 delitos de mayor incidencia delictiva cometidos por las mujeres en el fuero común, 2007	Registro de los 10 delitos de mayor incidencia delictiva cometidos por las mujeres en el fuero federal, 2007
Lesiones	En materia de narcóticos
Robo	Previsto en la Ley Federal de Armas de Fuego
Daño en las cosas	Previsto en el Código Fiscal
Despojo	Uso de documentos falsos
Fraude	Robo
Homicidio	Previsto en la Ley General de Población
Allanamiento de morada	Previsto en la Ley de Juegos y Sorteos
Encubrimiento	Previsto en la Ley General de Salud
Violencia intrafamiliar	Falsificación de documentos
Amenazas	Previsto en la Ley de Amparo

Fuente: N. Hernández y C. Domínguez (2009) con datos del INEGI, Estadísticas Judiciales en Material Penal de 2007.

En México, hasta octubre de 2016, se calculaban 13,160 mujeres en prisión (Comisión Nacional de Seguridad) (Ver Cuadro 3).

Cuadro 4. Población femenina en reclusión en México

2003	-	8,755
2004	-	9,540
2005	-	10,373
2006	-	10,685
2007	-	10,686
2008	-	10,978
2009	**-**	**11,099**
2010	-	10,204
2011	-	10,704
2012	-	11,663
2013	**-**	**11,901**
2014	-	12,690
2015	-	13,047
2016	**-**	**13,160**

Fuente: Comisión de Seguridad, 2016.

En México, hay casi 400 centros penitenciarios y solo 12 son exclusivos para mujeres, provocando así falta de atención médica específica y exclusiva para las mujeres, un menor acceso a actividades laborales y educativas y condiciones de internamiento precarias y restringidas (Coordinación de Derechos Humanos y Asesoría de la Presidencia Unidad de Igualdad de Género, 2014: 1). La atención a su salud es vista como un lujo al interior de la prisión; por ello, cuando acuden al servicio médico se quejan de malos tratos y atención deficiente que se reduce a la prescripción de analgésicos. En el caso de Argentina, Canteros (2013) explicó que, a un tercio de las mujeres en prisión que entrevistó, nunca les realizaron una prueba de papanicolau y más de tres cuartos del total jamás fueron controladas para prevenir el cáncer de mama.

> En higiene, el 26% no tiene el suficiente acceso a toallas femeninas y en cuanto a la proximidad del lugar de detención y las visitas, la investigación detectó que el 53% de las mujeres entrevistadas se encuentran alojadas a más de 100 kilómetros de sus hogares y/o familias (Canteros, 2013).

La lejanía entre los centros de reclusión y su residencia es un asunto importante, porque este será un factor que incidirá (aunque no completamente) en el mantenimiento de los vínculos con sus familiares y amistades. Desde las condiciones de habitabilidad de los centros hasta aquellas que tienen que ver con los vínculos familiares y sociales son cuestiones que están atravesadas por decisiones políticas.

Un aspecto de notable relevancia es lo relacionado al trabajo y a la educación. Se sabe que para el caso de España, las tres cuartas partes de los empleos de mujeres en las cárceles corresponden a servicios de la propia red penitenciaria: un 16.2% se corresponde con empleos en cocina, un 4.2% en servicios de panadería y un 11.7% en mantenimiento. El resto, el 67.9%, desarrolla funciones auxiliares y de baja cualificación (Pascual, 2015: 21-22). A diferencia de lo que se puede observar en otros sectores femeninos, en este persisten altas tasas de analfabetismo y nula cualificación profesional.

La alta frecuencia de episodios de abusos sexuales y maltrato familiar y de pareja apuntan a una relación directa con su historial delictivo y las consecuentes secuelas físicas y psicológicas que acarrean abuso de sustancias ilícitas, depresión, agresividad y sobre-medicación. Además están a cargo de otras/os integrantes de la familia (hijas/os, padres/madres, personas con discapacidad, etc.) que suma a su angustia e incertidumbre sobre quién cuidará de ellas/os. Se considera que estas condiciones pueden emerger en depresión, estrés, ansiedad o síntomas psicóticos (Ortíz, 2015; Barlow, 2014; Boledón, 2012; Currie, 2012; Melis, 2010).

> [Así, el] sistema penal [funciona] como una instancia donde se reproducen e intensifican con gula, las condiciones de la opresión de las mujeres mediante la imposición de un patrón de normalidad. El control de los cuerpos es baremo elocuente de todo sistema de dominación y sugiere la singularidad de la subjetividad del cuerpo femenino en la prisión como cuerpo desviado de las atribuciones del sistema de géneros (Angriman, 2012: 4).

Los programas de tratamiento y supuesta reinserción reproducen la división sexual de trabajo basada en estereotipos, por ejemplo, a las mujeres se les ofertan "cursos de belleza, cocina o corte y costura" (Rodríguez, 2015: 12). También lo observamos al momento de que les son negados los derechos a las mujeres que no se asumen como heterosexuales, en caso de que alguna de ellas solicite visita íntima de su pareja, le suele ser denegado ese derecho. A veces incluso se le niega la visita de sus familiares como una forma de castigarle por su orientación sexual (Rodríguez, 2015; Pascual, 2015).

Un ejemplo que nos presenta Clark (2009) es que en un programa que se ofrece a mujeres y hombres recluidos en EE.UU., a los hombres se les da un equipo de video y cintas para grabar mensajes a sus familiares, mientras que a las mujeres solo se les da cintas de audio para grabar historias antes de dormir dirigidas a sus hijas/os. Este ejemplo nos permite ver que no solo les ofrecen menos opciones para grabar sus mensajes, sino que acentúan su papel como madres y en el caso de los hombres se fomentan sus relaciones en amplio sentido.

Lo que he mencionado hasta ahora son las pistas que nos dejan ver a la prisión como institución que reitera las normas tradicionales de género, promoviendo un orden de género peculiar. No obstante, las personas no les asumen pasivamente, no todas las personas y no todo el tiempo. Podemos ver aquellas mujeres que no se autodenominan lesbianas pero que en su ingreso a la cárcel sostienen líquidas o sólidas relaciones con otras mujeres. También podemos ver a aquellas que rompen con todo estereotipo de mujer débil, obediente, frágil y dulce; y encuentran en ese espacio de dureza y fortaleza, un lugar de respeto y cierta autonomía entre las demás mujeres y con las autoridades.

Sin duda, hay varios elementos para analizar qué ocurre con la población masculina en prisión, pero aquí me centraré en tres aspectos: *jugar con fuego* desde su infancia, la alta incidencia del uso de drogas y lo que ellos denominan el *uso de caretas o máscaras.*

Durante el taller de autobiografía, en la segunda sesión, en un grupo de 30 hombres que rondaban entre los 20 y 33 años, leímos un fragmento del libro *Mientras escribo,* de Stephen King. Este escrito es su autobiografía, en el relata cómo fue su infancia junto a su hermano mayor, las travesuras y la vida rodante que tenían junto a su madre. La figura paterna no aparece a excepción de una sola mención, aludiendo a que nunca lo conoció. Al preguntarle al grupo sobre los primeros recuerdos de su padre, la respuesta más común fue "¿cuál padre?". Los comentarios más comunes fueron tres: uno es que no lo conocieron, el segundo es que su padre fungía como una figura fundamental en su vida y le agradecían su impronta, una tercera parte del grupo se negó a contestar, uno de ellos dijo: "es que lo que usted nos está preguntando, licenciada, es muy duro y no le podemos responder tan fácil" (Diario de campo, 30/09/16).

Un aspecto del que sí quisieron hablar a partir de la lectura de King fue en torno a sus travesuras de infancia. Lo curioso es que cerca de 20 participantes, al contarlas, referían al fuego como una constante en sus juegos. A continuación mencionaré

algunos ejemplos: uno de ellos jugaba con sus primos a golpearse con bolas de algodón, impregnados con alcohol y encendidos, corrían uno detrás del otro para que no fueran alcanzados por las bolas encendidas y desafortunadamente, una vez, lo alcanzó una bola y por esa razón se quemó su pierna derecha, dejándole una cicatriz. Otro comentó que le gustaba mucho jugar con los encendedores que encontraba en casa, y un día, queriendo quemar un papel, quemó una ofrenda puesta por su abuela, generando un incendio que se hizo más grande, finalmente lo pudieron controlar. Uno más explicó que jugando con un altar que había en su casa tiró una veladora que le cayó en su rostro con cera caliente, quemándose el rostro. Otro más comentó que en la azotea de su edificio había un anuncio grande. Él junto con sus hermanos subieron a jugar y quemaron el espectacular, tuvieron que llegar los bomberos para apagar el incendio. Esto fue significativo, porque se dieron cuenta que el fuego formó parte importante de sus vidas cuando fueron niños. Para quienes realizábamos el taller, la pregunta fue ¿dónde estaba la mirada adulta para indicarles el peligro de *jugar con fuego*? Pocas veces hablaron de la abuela, el abuelo o los padres que les regañaron y, menos aún, quienes les previnieron.

Si bien las mujeres en prisión hablan de su ingesta de drogas, no es común que lo verbalicen. Cuando lo hacen es porque han dejado de consumir y hablan de su ingesta en el pasado, como algo que han superado. Hubo ocasiones que llegaban un par de mujeres a las sesiones del taller bajo el influjo de alguna sustancia, pero nunca hablaban de eso. En el caso de los hombres, casi durante todas las sesiones mencionaban el tema, casi todos (nunca vi a alguien que negará el uso de sustancias) decían consumir una droga (uno de ellos, por ejemplo, dijo: "yo tomo medicamento psiquiátrico para aguantar el encierro" [Diario de campo, 12/10/16]). Siempre como algo presente en sus vidas desde la adolescencia, una especie de cicatriz que da cuenta de sus hazañas, pero también en ocasiones referían a las drogas como un lastre que difícilmente podían quitarse. Al interior de la cárcel, manejan todo un lenguaje distinto para referirse a las diferentes drogas que circulan, también para denominar las formas en las que le transportan.

Otro tema importante que salió en las sesiones es lo que ellos denominaron *uso de máscaras* o caretas. Uno de ellos lo explicó de la siguiente manera: "A ver, carnales, la verdad es que la mayoría andamos con la máscara de ser muy malos y rudos, pero por dentro nos estamos muriendo" (Diario de campo, 12/10/16), es decir, la careta como la estrategia para sortear la violencia al interior de la prisión, la muestra de debilidad implica ya una desventaja. Así se reitera que la hombría

consiste en mostrar y medir con los demás la fuerza, "el no dejarse", defender lo tuyo, ser agresivos, etcétera.

Un aspecto que llamó nuestra atención es que constantemente hacían referencia a la búsqueda de pareja como un motivo para salir adelante, "para echarle ganas". Esto es relevante porque en la literatura poco se encuentra sobre esta reiteración en la búsqueda de pareja, como imaginario constante y presente en los hombres que están en prisión. Incluso diría que más que las mujeres, porque en ellas siempre es prioritario –al menos en su discurso– lo relacionado a sus hijos, más que una pareja amorosa. Una diferencia importante entre mujeres y hombres que están en prisión es:

> La diferencia de responsabilidades parentales entre hombres y mujeres es tal vez una de las más aparentes. Aproximadamente dos tercios de mujeres en prisión tienen a su cargo un niño menor de 18 años, casi todas estas mujeres son las cuidadoras primarias de sus hijos. En contraste, el 90% de los padres en prisión tienen a las madres de sus hijos en casa para su cuidado (Barlow, 2014: 17).

Si bien en las narrativas de los hombres (Diario de campo, octubre 2016) aparecen constantemente el deseo y la preocupación por estar cerca de ellas y ellos, tienen claro que en su paso por la cárcel hay alguien afuera, usualmente una mujer, que cuidará de ellas/os. Esto se corresponde cuando les preguntamos qué les enseñaron sobre ser un hombre. Siempre refirieron que ser proveedores, no cuidadores. Una diferencia marcada es que en el caso de las mujeres siempre hablan de la cárcel como algo que quieren dejar cuanto antes. Hay quienes se molestan con otras mujeres que quieren "arreglar" sus estancias. Su respuesta es que la estancia no es su casa como para arreglarla. En el caso de los hombres, hubo al menos dos casos que se refirieron a sus estancias como "mi casa".

La religión, la fe y la divinidad ocupan un lugar muy importante en sus vidas. En el caso de las mujeres se manifiesta de manera continua y se aprecia en los constantes agradecimientos que hacen a Dios, por tener vida o salud o por estar cerca de sus seres queridos. En el caso de los hombres, podemos observar que su fe no se expresa verbalmente, pero sí están plasmados en su cuerpo por medio de tatuajes en los que predominan imágenes religiosas. Para algunos, su fe representa un recordatorio para no darse por vencidos, para explicar su paso por la cárcel y también como protección ante el miedo latente que les invade.

La facilidad para hablar sobre sus emociones y su historia de vida, se observa más en las mujeres que en los hombres. En la primera sesión, las mujeres cuen-

tan sobre sí mismas, aspectos tan íntimos como su relación con sus hijas/os, la ausencia de sus madres/padres, el abuso de sustancias, etc. Los hombres lo hacen solo con comentarios cortos y puntuales, muchos de ellos no mencionan ninguna palabra y quienes más participan nunca hablaran en primera persona, sino en tercera persona. En el taller, hubo un chico de 22 años que era el más participativo. Cuando él tomaba la palabra había una parte del grupo que lo molestaba, le silbaba, le pedía que se callara o se burlaban de lo que decía, él hacía oídos sordos a eso y continuaba hablando. En la última sesión tuvo tres intervenciones, en una de ellas dijo "aquí lo que principalmente falta es amor, nosotros hemos sido rechazados por la familia, por la sociedad, por las mujeres", explicó que no conocen otra forma de relacionarse, el uso de las drogas y la búsqueda de dinero es para "tapar eso que no tenemos y para buscarnos un lugar en el barrio y con la banda". Terminó diciendo que ese era el principal problema. Cuando pregunté ¿alguien quiere agregar algo más? Al unísono contestaron "no, ya lo dijo él", por primera vez consensaban con él.

Respecto a la historia de vida de hombres y mujeres, suelen coincidir que en ambos casos vivieron una infancia difícil, algunos/as carentes de la figura de alguno de los padres. Otra de las similitudes que existen en ambos grupos son los constantes cambios de estado de ánimo que tienen y que a la vez se reflejan en su cuerpo, pues al convivir cerca de ellas/os es sencillo identificar y percibir los cambios que tienen y que incluso varían de una semana a otra. Por ejemplo, había días en los que ellos/as se mostraban cabizbajos o poco participativos y a la siguiente sesión volvían a mostrarse interesados/as y risueños/as. La salud física en ambos casos, se deteriora rápidamente, manifestándose en múltiples enfermedades a lo largo de su estancia en prisión, desde cuestiones comunes como resfriados e infecciones, hasta padecimientos crónico degenerativos como diabetes, hipertensión, cáncer y VIH. En todas y todos hay un notorio envejecimiento prematuro.

El método autobiográfico en trabajo social

El ejercicio de los talleres resultó más enriquecedor cuando se integraron más personas al equipo. Como mencioné, yo inicié el trabajo en cárcel en 2015, a mediados de ese año y por las cargas de trabajo que tenía, invité a una alumna para que me acompañara, Leslie aceptó y su presencia en el segundo taller me permitió identificar la importancia de la mirada en el grupo de mujeres. En ese momento, la mayoría de mujeres rondaba los 55 años, si bien había integrantes menores, solo eran una o

dos. Gracias a la presencia de Leslie, pude observar que la escucha desplegada durante las sesiones debía sostenerse también por la mirada. Las mujeres encontraban en el taller un espacio para hablar de sí mismas y además de ser muy participativas en comentarios, lo eran también en sus ejercicios de escritura, escribían sin dificultad y con cierto entusiasmo, no expresaban dudas por leer sus escritos a las demás. En este ambiente de activa participación, cuando tomaban la palabra buscaban mi mirada atenta y total, en caso de que yo la disipara por distracción o por prestar atención a otra compañera, quien estaba hablando en ese momento, me mostraba su molestia callándose de inmediato o con un guiño de disgusto. En ese momento lo comenté con Leslie y le pedí que cuando observará distracción en mí, supliera mi mirada, prestará atención y mostrara total concentración con quien hablaba. Al poco tiempo, Leslie y yo pudimos hacer mancuerna en este tipo de situaciones, nuestra comunicación mejoró pero también el grupo comenzó a participar aún más, y aunque Leslie hablaba poco, fue reconocida como parte importante del grupo, todas la saludaban con mucho entusiasmo.

Para 2016, conjunté a un grupo de 12 estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Trabajo Social, el grupo cursaba la asignatura "Práctica de Especialización I". La experiencia tomó otro sentido, porque entonces comprendí que el trabajo autobiográfico tendría que empezar con nosotras en ese proceso de formación. Sin duda, la experiencia de los talleres de autobiografía cumplió los primeros objetivos del proyecto "Discapacidad, género y prisión", a saber, ingresar a los centros de reinserción, escuchar a quienes están privados de su libertad y conocer –en la medida de lo posible– las condiciones en las que viven las persona con alguna discapacidad y están en reclusión. Desde que me puse en contacto con la Subsecretaría del Sistema Penitenciario inicié un detallado diario de campo, inicialmente este instrumento estaba pensado para organizar la información que obtendría a lo largo del proceso y no olvidar detalles importantes pero, poco a poco, fue tomando forma la noción de autobiografía en la experiencia misma, de mi autobiografía.

Como parte del proceso formativo en la profesión de trabajo social, el diario de campo se presenta como el instrumento por excelencia. Sumado a esta persistencia del diario en trabajo social, mi experiencia me indicaba que más allá de un instrumento, el diario de campo era potencialmente una fuente de análisis para la investigación y el espacio de exploración y reflexión para quien investiga. En ese sentido, convide a las estudiantes a verle no solo como una tarea, sino como un espacio que, en un momento dado, se convertiría en una fuente válida de información.

Después de cuatro meses de arduo trabajo revisé los diarios de campo y encontré dos aspectos que llamaron particularmente mi atención:

a. las estudiantes mostraban cierta resistencia a escribir, justificándose en distintas formas: falta de tiempo, que era innecesario escribir porque la experiencia en cárcel les resultaba muy vívida, agotamiento después de haber ingresado a prisión, etc.
b. en mi caso, identifiqué que hasta ese momento de revisión no había observado la estrecha vinculación de la autobiografía que solicitábamos a las mujeres en prisión, con nuestros propios ejercicios autobiográficos en el diario de campo[18].

Es decir, ¿cuál era nuestra posición epistemológica y ética al solicitar a las mujeres dentro de los talleres escritos autobiográficos y no indagar sobre nuestras dificultades para hacerlo? ¿Qué encubrían los pretextos para no escribir, que encubríamos al no escribir? La autobiografía que inicialmente yo había planteado presentar a las mujeres, en realidad había dado un vuelco hacía nosotras mismas y las preguntas se invirtieron.

Este momento fue sumamente importante porque comprendí algo de la autobiografía que no había leído (en otros autores y en mí) antes, si bien en la literatura se describen con cierta facilidad las potencialidades y aspectos productivos del espacio autobiográfico, no había encontrado algo que me mostró el trabajo empírico casi desde un inicio: la mayoría de mujeres que participaron en los talleres escribían entusiasmadas, pero lo hacían durante el taller porque cuando les solicitaba hacerlo fuera del taller, en su cotidianidad, el ejercicio ya no resultaba tan sencillo; y además, había casos, aunque eran los menos, en los que para algunas mujeres escribir sobre sí mismas parecía una tarea complicada. Para el caso de los hombres era mucho más visible su dificultad para escribir y hablar sobre sí mismos. Visualizándolo dentro del grupo de práctica, comprendí que el ejercicio autobiográfico no es sencillo en tanto requiere un trabajo, es decir, nos requiere, debemos exponernos ante nosotras/os y ante ese tercer ojo que implica narrarnos aunque el relato no llegue a otra persona, el detallarlo ya implicó una organización, una selección y una puesta en escena de aquello que retrotraemos.

[20] Lo anterior me recordó la cita de Lejeune: "Percibí entonces de que yo mismo ya había estudiado […] la autobiografía [y] tenía ignorado completamente la cuestión del diario" (Lejeune, 2013: 541).

Quienes mencionaron su dificultad para escribir, mencionaban también que en su historia había experiencias de abuso, problemas familiares, enfermedades o molestias corporales, afinidad con alguna persona que participaron en los talleres. Así, que el no escribir dejaba abierta la pregunta ¿cómo les pedimos a las mujeres que lo hagan si nosotras no estamos dispuestas a hacerlo?

De acuerdo con Formenti (2003), en cada una de las tradicionales fases de la intervención en trabajo social, la autobiografía crea diferentes niveles de narración:

1. el nivel autonarrativo del sujeto, en donde se cuestiona acerca de su situación, de su relación con el profesional y el servicio que se le proporciona, así como la forma en que se cuenta, cómo se conecta con los otros, los hechos y los significados que crea en el proceso de intervención;
2. el nivel autonarrativo del profesional, haciendo énfasis en qué y cómo se cuenta en su relación con el otro en determinados contextos, cómo se conecta con lo que sabe de sí mismo/a y evidencia los prejuicios e ideas preconcebidas sobre una situación establecida (por ejemplo, para el caso aquí tratado, los prejuicios que teníamos antes de entrar y conocer el contexto penitenciario);
3. el multinarrativo de la colectividad, en el que confluyen las narraciones individuales, los sistemas de significados entre los relatos y las formas en que directa o indirectamente nos encontramos en la mirada de alguien más.

Para nuestro caso, en un primer momento, la autobiografía funcionó como una herramienta para la identificación de problemáticas que se presentaban en la vida cotidiana de las personas en prisión. Poco a poco, el espacio autobiográfico se amplió, al compartir nuestras vivencias, porque la autobiografía dejó de ser vista como algo dirigido hacia las personas en prisión, para interpelarnos a nosotras y considerar la autobiografía en nuestro proceso personal, grupal y profesional en el trabajo en cárcel. La autobiografía potenció diferentes procesos dentro del taller: la interacción, la escucha mutua, compartir nuestra historia, la identificación entre todas y la gestión de lazos solidarios entre ellas/ellos y con nosotras.

La experiencia en prisión nos mostró que la autobiografía funciona para recuperar historias, símbolos colectivos, imaginarios e incluso facilita el contacto con las personas en la intervención. También es un espacio donde afloran narrativas de dolor, algunos elementos de la violencia histórica en estos sujetos, irregularidades en la ley y una justicia que a veces es tan escasa, como las posibilidades que tienen para tomar otros rumbos en sus vidas. La autobiografía como una estrategia de in-

tervención fue un proceso cambiante ante las circunstancias que el contexto carcelario imponía; observamos que al escribir fragmentos de su historia de vida y de las personas cercanas a ellas y ellos, lograban modificar la perspectiva de lo vivido. En el caso de las mujeres, reconocer que sus caídas representaban lecciones de vida que las tenían en mejores circunstancias ahora. Para el caso de los hombres, era reconocer que el paso por la cárcel era quizá solo un error y no la marca imborrable que auguraba su destino.

La propuesta de la autobiografía tiene un potencial para trabajo social, pues a través de esta estrategia las personas hablan sobre ellas, se reencuentran consigo mismas, reconocen la existencia de relaciones significativas con otros, dentro y fuera de la cárcel; demuestran afectos y emociones, expresan sus necesidades, reflexionan sobre las cosas que han vivido y recuperan partes de sí mismas que han perdido con el pasar del encierro, también comienza un incipiente proceso de organización frente a las injusticias y problemáticas que todas y todos enfrentan.

Por otro lado, para el equipo coordinador el ingreso al centro de reinserción resultó una experiencia que detonó distintos aspectos: entre ellos, impactos emocionales, reconfiguración de nuestros prejuicios, impacto en nuestros cuerpos a través de agotamiento físico, accidentes y enfermedades; y, la reflexión sobre nuestro papel como trabajadoras sociales. Por estas razones, me resultaba indispensable elaborar sobre nuestras experiencias en nuestros diarios de campo, ya que permite cuestionarnos, analizarnos y tener presentes aquellas situaciones que nos trastocan. Esto adquirió más importancia cuando observé que las estudiantes comenzaban a presentar síntomas como vértigo, mareo, problemas en las vías respiratorias, en el estomago, sufrían dolores de cabeza, entre los síntomas más importantes. También cuando se quedaban con determinados episodios grabados en su mente que ocurrían en nuestros ingresos, narrándolos como algo muy cercano a ellas y frecuentemente vinculaban a alguien dentro de la cárcel con una persona conocida o un familiar. No dejé de tener en cuenta que no es sencillo el ejercicio de escritura, porque aunque les insistía y ejemplificaba la utilidad y beneficio de escribir, algunas de ellas seguían considerándole como una tarea.

La violencia que en ocasiones conlleva la propuesta autobiográfica no es un elemento menor, puede haber dolor en el ejercicio de recordar. Esto es algo que claramente manifestaron las mujeres en Tepepan. En varias ocasiones, dijeron que esa era su dificultad de escribir fuera del taller, revivir momentos dolorosos porque movilizaba en ellas,

y en nosotras, cosas que eran difíciles de contar: "la necesidad de escoger palabras provoca conexiones, asociaciones, razonamientos, a veces resulta necesario superar un bloqueo y lo que parecía un ejercicio banal se convierte en un auténtico rito de iniciación" (Formenti, 2003, p. 272). La escritura requiere poner en palabras aquello que está próximo a narrar, revivir la experiencia que se ha tenido y con base en ello reflexionar, rememorar lo que fue observado, esto permite al investigador reconocer la necesidad de reformular incongruencias ejercitando la reflexión (Souza, 2010).

Después de cada ingreso a prisión, el equipo de trabajo se reunía en sesiones de diálogo colectivo y tenían por función: contenernos, reflexionar y hablar sobre nuestras acciones en posteriores sesiones del taller de autobiografía. Hablábamos de cómo nos habíamos sentido, qué habíamos observado, qué nos había inquietado y los momentos en los que no sabíamos qué hacer. Cabe mencionar que dicha actividad también era una estrategia de autocuidado en el que hablábamos de las emociones que el equipo experimentó durante la sesión del taller y reafirmábamos que nos teníamos como grupo, y que con el paso del tiempo, también teníamos mayor cercanía con las personas en prisión. La cercanía con las personas en prisión era expuesta como un logro de la actividad de intervención porque se reflejaba en que el taller, poco a poco, se mostraba más como un espacio íntimo en el que las personas hablaban de sí mismas, escuchaban más a los otros y podían reconocerse. En el caso de los hombres, por ejemplo, dejarse de ver como niños y asumirse como adultos. En el caso de las mujeres, dejar de posicionarse como víctima de otros.

Ante esto y con base en nuestra experiencia, el diario de campo como espacio autobiográfico, funciona también como una herramienta de autocuidado, puesto que el trabajo en centros de reclusión es arduo y al emplearlo para plasmar nuestras experiencias, nos permitió profundizar en lo que nos trastocaba e incluso identificar momentos con los cuales podríamos sentirnos identificadas. Los relatos y el trabajo en el espacio de encierro generaban molestias que se manifestarían de diversas formas en nuestro cuerpo, como enfermedades o accidentes. Nuestro cuerpo se hace presente como espacio para aprehender el mundo, nos permite comunicarnos y percibir la experiencia de encierro, no totalmente, pero sí nos acerca, lo apreciábamos en el agotamiento, en el resto de energía que nos faltaba e incluso los tropiezos que teníamos (olvidábamos material, teníamos accidentes antes de llegar a prisión, enfermedades repentinas justo un día antes de iniciar el trabajo en prisión, etc.). En segundo lugar, porque surge la necesidad de reconocernos en el espacio carcelario

y en el trabajo que realizábamos para comprender por qué nos encontramos en ese lugar ¿qué nos trajo y qué nos tiene aquí? Reflexionar sobre qué experiencias en común tenemos con las personas con las que trabajamos, entender qué aspectos de nuestra historia personal nos acercó a ese ámbito. Y finalmente, reconocer que este trabajo implica porque confronta y afecta. Este hecho, promueve un interés genuino por conocer de cerca las condiciones, necesidades y demandas de las personas en el ámbito penitenciario. La experiencia permite distanciarnos de ideas que teníamos antes de ingresar, de opiniones generalizadas sobre la cárcel (frecuentemente discriminatorias) y la población que habita este espacio, al ver de cerca y escuchar de viva voz las experiencias vividas por las personas.

Encontramos en el diario "una guía para buscar, planear, seleccionar, orientar y avanzar en [nuestras] exploraciones en el trabajo de campo" (Redfield, 2008: 12). En ese sentido, el diario va más allá de mostrar el producto de nuestra investigación, refleja su proceso, al brindarnos la información que era recopilada día con día y dar cuenta de nuestro proceso en prisión, de aquello en lo que deberíamos poner más atención para cubrir los vacíos que teníamos, pero también para identificar en qué puntos teníamos que profundizar.

Así que el diario de campo, junto con nuestras reuniones posteriores de equipo, nos permitieron hacer conjeturas, contrastarlas con las demás, indagar en otras fuentes documentales y profundizar en nuestra experiencia. Cada una de nosotras tenía la tarea de reflexionar sobre lo que presenciaba, lo que sentía y pensaba. Escribir en el diario de campo requería poner una pausa en nuestro proceso de investigación para ordenar las ideas que teníamos. El diario fue una oportunidad para registrar elementos del contexto carcelario al tiempo de brindar la oportunidad de construirnos a nosotras mismas a partir de nuestra implicación en este trabajo.

> […] saber qué sabe, qué no sabe, por qué no lo sabe, y qué puede poner de su parte para alcanzar el aprendizaje esperado. Este discernimiento puede ser tan profundo que con él identifica las condiciones de su personalidad o carácter, que inciden en el aprendizaje, para favorecerlo o desfavorecerlo (Alzate, Puerta y Morales, 2008: 3).

Asumir que el trabajo implica y afecta, puede conducir a la búsqueda de estrategias de cuidado para el investigador/a. A través de la escritura se genera un espacio autobiográfico, en el que quizá es posible demostrar que se es competente a la hora de recordar, de contarse, de dar sentido y de reconocerse (Formenti, 2003). La escucha por parte de un otro que cree en la historia contada, dando

legitimidad e importancia a aquello que se cuenta; la mirada no paternalista que abre paso a un espacio de reflexión mutua, reflexión que nos toca a todos/as en el proceso grupal; la lectura cruzada de las historias entre personas, en donde, a pesar de que se escuchan historias diferentes, se pueden encontrar elementos similares que crean la posibilidad de establecer redes entre las personas; y por último, el trabajo sobre las historias colectivas, que aportan elementos de reciprocidad entre quienes se narran.

En ese sentido, la postura autobiográfica se considera autoformativa porque se desvincula de la forma tradicional del trabajo social en donde se observa al sujeto de forma "objetiva". En la visión narrativa el/la trabajador/a social asume un compromiso con quienes trabaja y con su historia, pero también con su propia historia y es justo este compromiso, lo que logra que las personas se cuenten de forma diferente y el aprendizaje sea en conjunto. Esta fue la principal lección durante todo el proceso. A través de las experiencias de intervención en los centros de reclusión, un equipo de trabajo social observó la importancia de utilizar el diario de campo para los profesionales que trabajamos con personas y que en ocasiones estas logran trastocarnos en tanto que nos implican como personas y como profesionales e incluso se manifiestan en nuestros cuerpos.

Consideraciones finales

Son tres ejes los que se analizaron en este capítulo: la prisión, qué orden de género se promueve para el caso de la población femenina y para a población masculina y la autobiografía en trabajo social. La premisa para abordar estos ejes, aparentemente distintos, es que la estrategia de intervención nos permitió acercarnos al espacio carcelario y constatarles de cerca durante un periodo de tiempo. Este capítulo mostró que el conocimiento y el trabajo en campo van de la mano en todo momento, si no queremos reducir la intervención únicamente a práctica cotidiana, desprendiéndola del saber y el análisis:

> …resulta imprescindible, en primer lugar, comprender las realidades, por más "micro", locales o singulares que ellas sean, como fenómenos insertos en estructuras sociales y realidades de mayor nivel de complejidad y universalidad, siendo entonces determinados por estas, así como determinantes en alguna medida de las mismas (Montaño, 2014: 32).

Las tareas pendientes son muchas. Se debe profundizar aún más en la selección etnoracial que se aplica en la prisión, cuestionar la llamada reinserción social si esta no va acompañada –como actualmente– de programas extensivos y obligatorios de trabajo y educación. También se deben establecer políticas penitenciarias con perspectiva de género que cuestionen los enfoques sexistas y estereotipados que refuerzan los papeles tradicionales en mujeres y hombres. Y para trabajo social, queda un pendiente importante, cuestionar la infantilización del tratamiento penitenciario, que se manifiesta en una fuerte medicalización y en el silenciamiento de los sujetos. Esta premisa dentro de los programas penitenciarios responde a la idea de que las personas no son capaces de comprender, mucho menos de tomar en sus manos el control de sus vidas, sus emociones, y que por lo tanto, requieren ser tratadas/os como adolescentes, medicarles y castigarles. Si las personas que llegan a prisión ya estaban ubicadas en la "periferia" de los derechos que se proclaman para todas/os, podemos explicar por qué frecuentemente buscan en la periferia sostenerse económicamente y, en muchos casos, en la ilegalidad. Por tanto, un reto será problematizar las contradicciones de clase que persisten durante y después de la estancia en prisión.

Finalmente, afirmamos que la autobiografía como estrategia de intervención cumplió importantes objetivos pedagógicos: se fortaleció el perfil del próximo licenciado/a en Trabajo Social, a través del desarrollo de una metodología cualitativa en campo. Esto trastocó el desarrollo de habilidades en las estudiantes, como la escucha activa, la escritura reflexiva, el acercamiento con la realidad, trabajar la mirada y la escucha con grupos en contextos de marginación, entre otras.

Consideraciones finales

La palabra y la mirada son soportes para comunicarnos y relacionarnos con los otros. En el plano profesional, no son la palabra y mirada cualquiera, a lo largo de la formación, entrenamos nuestra escucha y discurso, así como la mirada pormenorizada. No obstante, la formación profesional no queda exenta de riesgos y sesgos. En trabajo social, en ocasiones, reiteramos la palabra y mirada punitivas, juiciosas y que sostienen una retórica salvacionista.

En este libro, proponemos reflexionar sobre nuestra práctica a través de la construcción de estrategias de intervención y su puesta en escena. Ello, como lo hemos visto aquí, sugieren espacios de análisis y construcción constante. Las estrategias de

intervención son espacios que nos permiten mirarnos y escucharnos. Este texto fue una invitación a repensar y construir estrategias de intervención a partir de reconocer nuestra implicación intersubjetiva con las personas y en los escenarios de actuación. Ello siempre estará atravesado por la producción del conocimiento con las y los otros.

Dos espacios concretos, la prisión y el aula, nos permitieron problematizar situaciones de experiencia y la formación para la investigación/intervención. Las estrategias puestas en marcha en estos espacios, el proceso del duelo y los talleres de autobiografía, nos enseñaron cómo las preguntas de investigación, inicialmente dirigida a otros, deben retornar para posicionarnos y cuestionarnos sobre aquello que naturalizamos y omitimos de los contextos que investigamos/intervenimos. La intervención en proceso de duelo y la autobiografía como estrategias, se construyen frente a las ideas, letras, miradas y experiencias con otros, esto implicó siempre un ejercicio grupal de interacción y observación. Por ello, el método cualitativo representó uno de los ejes rectores del texto.

La exposición de nuestras experiencias y el dialogo con las y los otros también nos permitieron develar que los sujetos sociales con los que intervenimos son sujetos en movimiento que nos comparten su compresión, interpretación, cuestionamientos y resignificación del mundo que habitan y cómo lo habitan. Las experiencias compartidas dejan de ser unidireccionales para tratar de entablar un diálogo que nos dé sentido. Los conflictos y las contradicciones no desaparecen y siempre estarán presentes en nuestros encuentros, pero a través de la palabra y la mirada, toman sentido y adquieren relevancia para explicarnos los ámbitos sociopolíticos más amplios, en el que estamos inmersas/os nosotras/os mismos, es decir, las estructuras que nos conforman.

En la actualidad, se observa un incremento en la producción académica de investigaciones y procesos de intervención social desde el paradigma interpretativo. Las razones las ubicamos en que posibilita encontrar un camino para generar un conocimiento científico en diferentes campos y ámbitos de estudio, tal y como lo refleja este libro, al abordar el análisis de las realidades sociales en y con sujetos en reclusión, teniendo como eje transversal el género, a ello se añade el estudio de las perdidas y enfrentar el duelo con el estudiantado en formación.

El paradigma interpretativo, desde su episteme se centra en develar el significado o significados de la acción social de los sujetos, a fin de realizar interpretaciones de segundo orden. El énfasis que otorga a la historia del sujeto en un contexto

situado y la estructura social permite dar cuenta de un cambio en la mirada y en la construcción de la investigación e intervención social. Como vimos, no se trata de encasillar a los sujetos como anormales o inadaptados, se trata de construir con el otro y develar los significados que implican un evento como el duelo o un encierro prolongado. La apuesta está en abrir la mirada a los diversos problemas sociales y reconocer que existe en los sujetos una capacidad de diálogo y reconocimiento a su ser social. Las estrategias de investigación/intervención que se abordaron aquí son un acercamiento teórico metodológico interesado en abrir y consolidar las estrategias de intervención social en Trabajo Social.

Referencias

Alzate Yepes, Teresita; Puerta, Ana; Morales, Rosa María (2008). "Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo". *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 47/4. Colombia: OEI. 2008.

Angriman, Graciela J. (2012). *Género, igualdad sustancial y derecho penal. El impacto del derecho antidiscriminatorio en el derecho penal ejecutivo*. Congreso de Derechos Fundamentales y Derecho Penal, 11 de octubre de 2012, Buenos Aires.

Anzaldúa, Gloria (1998). "La prieta". En C. Moraga y A. Castillo, *Este puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. San Francisco: Ism Press, pp. 157-168.

Arfuch, L. (2013). Memoria y autobiografía. México: Fondo de Cultura Económica.

Arriola, J. y Vasapollo, L. (2003). F*lexibles y precarios: la opresión en el trabajo en el nuevo capitalismo europeo*. España: El Viejo Topo.

Arvizu, Sylvia (2013). *Mujeres que matan*. México: Letras Rojas.

Atwood, M. (2005). *Penélope y las doce criadas*. España: Salamandra.

Barlow, Elise (2014). *Understanding Women in Prison: A Review of Gender Specific Needs and Risk Assessments and their Policy and Research Implications*. Estados Unidos: Portland State University.

Barreto, Martín Pilar y Torre Herrero, Omayra de la (2012). *Estrategias de auto-cuidado de los profesionales. En Duelo y escuela. Educar en el sentido ante la pérdida. Ponencias del III Symposium del observatorio del duelo de la Asociación Viktor E. Frankl*. España: Sello Editorial.

Beauvoir, Simone d. (1967). Memorias de una joven formal. Buenos Aires: Sudamericana Sociedad Anónima.

––––– (2001). *La mujer rota*. Barcelona: Edhasa.

Bergman, M. y Azaola, E. (2007). "Cárceles en México: cuadros de una crisis". *Urvio, Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana*, Núm. 1, pp. 74-87.

Berriel Granados, Aida Alejandra (2011). *Duelo en procesos de reasignación de sexo de varón a mujer en personas transgénero*. Tesina para obtener el diplomado en tanatología. México: Amecyd.

Boaventura de Sousa (2013). *Una epistemología del sur*. México: Clacso.

Boledón González, Encarna (2012). "La violencia contra las mujeres en situación de prisión". *Revista Emerj*. Vol. 15, Núm. 57, Río de Janeiro, pp. 111-129.

Bolívar, Antonio (2002). "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), pp. 1-26.

Boss, Pauline (2001). *La pérdida ambigua: cómo aprender a vivir con un duelo no terminado.* Barcelona: Editorial Gedisa.

Bourdieu, Pierre (2007). *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción. Barcelona*: Anagrama.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2012). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Bravo, Enrique L. (2000). *Amor y pérdidas*. Buenos Aires: Biblos.

Bunker, Edward (2014). *Huida del corredor de la muerte*. Barcelona: Sajalin Editores.

Caballé, Anna (2012). "Malestar y autobiografía". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación.* Disponible en http://www.ucm.es/info/circulo/no50/caballe.pdf .

Câmara, Heleusa F. (2006). *"Más allá de las rejas: en sus propias palabras"*. Decisio, 42-47.

Canteros, Laura Salome (2013). *"La desigualdad de género se multiplica tras las rejas". En: Comunicar Igualdad*. Disponible en http://www.comunicarigualdad.com.ar/la-desigualdad-de-genero-que-se-multiplica-tras-las-rejas/ [Consultado el 4 de agosto de 2016].

Carneiro, Ludmila (2014). "Palavras à margem: narrativas de (e sobre) uma mulher encarcerada". *Revista Artemis*, 17(1), 105-120.

Castillo, Ana (1998). "Entre primera y otoño". En C. Moraga y A. Castillo, *Este puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos.* San Francisco: Ism Press, pp. 157-168.

Centeno, Soriano Cristina (2013). *Gestión del duelo y las pérdidas… aprendiendo a convivir con lo ausente.* España: Formación Alcalá.

Chávez, Martha Alicia (2008). *Todo pasa… y esto también pasará. Cómo superar las pérdidas de la vida*. México: Grijalbo.

Clark, Jared C. (2009). *Inequality in prison*. Disponible en http://www.apa.org/monitor/2009/10/recidivism.aspx. [Consultado el 4 de agosto de 2016].

Comisión Nacional de Seguridad (2016). *Comisión Nacional de Seguridad*. Disponible en http://www.cns.gob.mx/portalWebApp/wlp.c?__c=7d1. [Consultado septembre de 2016].

Conell, Raewyn (1997). "La organización social de la masculinidad". En Teresa Valdés y José Olavavarría (Eds.), *Masculinidad/ es: poder y crisis*. Chile: Isis internacional, pp. 31-48.

Cortés, Julian (2011). *Te cuento desde la prisión*. Bogotá: Asociación Sindical de Profesores Universitarios-ASPU.

Coordinación de Derechos Humanos y Asesoría de la Presidencia Unidad de Igualdad de Género (2014).

Currie, Brogan (2012). *Women in Prison: A Forgotten Population?* Reino Unido: Glasgow Caledonian University.

Delory-Momberger, Christine (2014). "Experiencia y formación: Biografización, biograficidad y heterobiografía". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), pp. 695-710.

Diario de campo (2015-2016). Proyecto "Discapacidad, género y prisión", elaborado por Berenice Pérez Ramírez. México: Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM.

Durkheim, Emile (2001). *Las reglas del método sociológico. México:* Fondo de Cultura Económica.

Eakin, Paul (2014). Fictions in Autobiography: Studies in the Art of Self-Invention. EE.UU.: Princeton University Press.

Flick, U. (1985). Introducción a la investigación cualitativa. España: Morata.

Formenti, Laura (2003). *Una metodología autonarrativa para el trabajo social y educativo.* En Animazione Sociale, Núm. 12.

Foucault, Michel (2003). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Argentina: Siglo XXI Editores.

Frejtman, V. y Bustelo, C. (2013). "Un recorrido de formación y transformación en el encierro: La autobiografía narrativa como forma de re-hacer el mundo". *En VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*. Mar del Plata, Argentina.

Galindo Cáceres, Jesús (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México*: Ed. Addison Wesley Longman.

Garland, D. (2005). *La cultura del control. Crimen y orden social en la sociedad contemporánea.* Barcelona: Ed. Gedisa.

Garza, E. de la (2002). "La flexibilidad del trabajo en América Latina". En Enrique de la Garza (Coord.). *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo.* México: FCE, pp. 148-178.

Geertz, Clifford (2005). *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

Gijón, José (2010). "Aprendiendo de la experiencia: relatos de vida de centros y profesorado". *Profesorado. Revista de currículum y profesorado,* 14(3), 5-16.

González, Calvo Valentín (2006). *Trabajo Social familiar e intervención en procesos del duelo con familias.* Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.

Guevara Ruiseñor, E. (2008). "La masculinidad desde una perspectiva sociológica. Una dimensión del orden de género". *En Sociológica*, Vol. 23, Núm. 66, pp. 71-92.

Harvey, David (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Nueva York: Oxford University Press.

––––– (2013). Breve Historia del Neoliberalismo. España: Akal.

Hernández, N., y Domínguez, C. (2009). *Diagnóstico sobre la incidencia de los delitos cometidos por las mujeres privadas de su libertad procesadas y sentenciadas.* México: Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género, H. Congreso de la Unión, Cámara de Diputados. LXI Legislatura.

Holgado, Ramos Daniel (2013). Diario de campo. *Redes-Revista hispana para el análisis de redes sociales*, Vol. 24, Núm. 2. España: Universidad de Sevilla.

Hoyos, E. de; Hernández, A., y Ruiz, M. (2013). *Libertad anticipada. Intervención feminista de escritura en espacios penitenciarios.* Cuernavaca, Morelos: Astrolabio.
Juliano, Dolores (2009). "Delito y pecado. La transgresión en femenino". *Política y Sociedad,* 46(1 y 2), 79-95.
Kahlo, F. (2005). *El diario de Frida Kahlo. Un íntimo autorretrato*. México: La vaca independiente.
King, Stephen (2000). Mientras escribo. Barcelona: Plaza Janés.
Kisnerman, Natalio (1998). *Pensar el Trabajo Social. Una introducción desde el construccionismo*. Argentina: Lumen.
Kollontai, Alejandra (1978). *Autobiografía de una mujer emancipada. La juventud y la moral sexual, el comunismo y la familia, plataforma de la oposición obrera*. Barcelona: Fontamara.
Kowalewskaia, Sofia (1997). *Memorias de juventud*. Barcelona: Editorial Herder.
Krmpotic, Claudia y Ieso, Lia de (2010). "Los cuidados familiares. Aspectos de la reproducción social a la luz de la desigualdad de género". *Revista Katálysis,* 13(1), 95-101.
Kuhn, Thomas S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas.* México: Fondo de Cultura Económica.
Lauretis, Teresa (1989). *La tecnología del género,* Disponible en www.caladona.org/grups/.../teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf. Original en *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction,* Londres: Macmillan Press, pp. 1-30.

––––– (2008-2009). Una metodología autonarrativa para el Trabajo Social y educativo. Cuestiones Pedagógicas, 19, 2008/2009, Universidad Milano Bicocca, pp. 267-284.
Lejeune, Philippe (1975). *El pacto autobiográfico.* París, Francia: Sevil.

––––– (2013). Da autobiografia ao diário, da Universidade à associacao: itinerários de uma pesquisa. *Letras de Hoje*, Vol. 48, Núm. 4, pp. 537-544.
Levi, Primo (2002). *Si esto es un hombre.* Barcelona: Muchnik Editores.
Lewis, Óscar (1961). *Los hijos de Sánchez.* México: Fondo de Cultura Ecónomica.
Lorde, Audre (2008). *Los diarios del cáncer*. Rosario: Hipólito Ediciones.
Loureiro, Ángel (2000). "Autobiografía: El rehén singular y la oreja invisible". *En Anales de literatura española*, (14), 135-150.
Lyotard, J. F. (1990). *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. México: Rei.
Mandela, Nelson (2015). *El largo camino hacia la libertad*. Barcelona: Punto de Lectura.
Mardones, J. M, y Ursua, N. (2003). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales.* México: Ediciones Coyoacán.
Martínez Sánchez, Amparo (2004). "La investigación como fundamento de la intervención

social". En A. P. González, A. Medina y S. de la Torre (Coords). *Didáctica general: modelos y estrategias para la intervención social.* España: Editorial Universitas, S.A. pp. 37-80.

Melis, Pont Francesca (2010). *Mujeres en prisión*. Disponible en www.agapepenitenciaria.org/wp-content/.../MUJERES-PRISION-6-marzo-2010.doc. [Consultado el 29 de agosto de 2016].

Mier, Raymundo (2002). "El acto antropológico: la intervención como extrañeza". *En Tramas*, UAM-X, Núm. 18-19, pp. 13-50.

Mills Wright, C. (2012). *La imaginación sociológica. México:* Fondo de Cultura Económica.

Montaño, Carlos (2013). *Perspectivas de intervención profesional del Trabajo Social.* Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=2Xwr7dn655A. [Consultado el 11 de julio 2016].

––––– (2014). "Teoría y práctica del Trabajo Social crítico: desafíos para la superación de la fragmentación positivista y post-moderna". En M. Mallardi (Comp.), *Procesos de intervención en Trabajo Social: contribuciones al ejercicio profesional crítico.* Argentina: Instituto de Capacitación y Estudios Profesionales y Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires, pp. 17-44.

Mukhtar, Mei (2007). *Deshonrada. Río de Janeiro:* Círculo de lectores.

Neimeyer, Robert A. (2014). *Aprender de la pérdida. Una guía para afrontar el duelo*. México: Ediciones Culturales Paidós: Booket.

Nomen, Martín Leila (2009). *El duelo y la muerte: el tratamiento de la pérdida*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Ortiz Toledano, Virginia. (2015). *Una aproximación a la desigualdad de género en prisión.* España: Universidad de Jaén-Facultad de Trabajo Social.

Pascual Gil, Ana (2015). "La reinserción social de mujeres encarceladas". *En Aequalitas*, Núm. 37, pp. 44-50.

Pisano, Margarita y Franulic, A. (2009). *Una historia fuera de la historia. Biografía política de Margarita Pisano*. La Habana: Editorial Revolucionarias.

Pizarnik, Alejandra (2011). *Antología.* Ediciones Alma Perro.

Poch, Concepció (2013). *Pérdidas y duelos. Reflexiones y herramientas para identificarlos y afrontarlos*. España: Octaedro.

Pons Rabasa, Alba (2016). "Género 3.0 Frontera y Multitudes en la experiencia de la vida real". En *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 5(2), pp. 1014-1038.

Preissle, Judith y Grant, Linda (2004). "Fieldwork traditions: ethnography and participant observation". En K. DeMarrais y Stephen D. Lapan (Eds.). *Foundations*

for Research. Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences. EE.UU.: Lawrence Erlbaum Associates.

Rivara, Greta (2007). "El testimonio: una forma de relato". *Revista Bajo palabra*, (11), 111-118.

Ricoeur, Paul (2001). *La metáfora viva*. Madrid, España: Ediciones Cristiandad.

––––– (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Agora. Papeles de filosofía*, Vol. 25, Núm. 2, pp. 9-22.

Redfield, Robert (2008). *Mexicanos en Chicago: Diario de Campo de Robert Redfiel, 1924-1925.* México: Porrúa.

Rodríguez Blanco, Eugenia (2015). *Diagnóstico de la situación de las mujeres privadas de la libertad en Panamá*. Panamá: SECOPA, Unión Europea, UNODC ROPAN.

Rushin, K. (1998). El poema de la puente. En C. Moraga y A. Castillo, *Este puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos.* San Francisco: Ism Press, pp. 157-168.

Scarano, Laura (1997). "El sujeto autobiográfico y su diáspora de lectura". *Orbis Tertius*, 2(4), 151-168.

Schutz, Alfred y Luckmann, Thomas (2003a). *Las estructuras del mundo de la vida*. Argentina: Amorrortu.

Schutz, Alfred (2003b). *El problema de la realidad social*. Argentina: Escritos I. Amorrortu.

Sheets, Briefing (2007). *Women in the Criminal Justice System.* Washington: Sentencing Project.

Soss, J.; Fording, R. C. y Schram, S. F. (2011). *Disciplining the por. Neoriberal paternalism and the persistent power of race*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.

Souza, Marinaldo (2010). O *Diário de Campo. Das formas instituidas as contradiçóes reveladas: análise da práxis educacional das políticas públicas de asistencia social*. Brasil: Unesp.

Spivak, G. C. (2003). *Death of a Discipline.* Nueva York: Columbia University Press.

Starobinski, Jan (1974). *La relación crítica: Psicoanálisis y literatura.* Madrid, España: Taurus.

Subsecretaría del Sistema Penitenciario. Disponible en http://www.reclusorios.cdmx.gob.mx/. Consultado el 9 de octubre de 2016.

Suárez, Daniel (2008). "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares". En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (1-36). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

––––– (2014). "Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en

Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión". *En Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 19(62), 763-786.

Taibo, B. (2016). *Corazonadas.* México: Grupo Planeta.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

––––– (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.

Tizón, Jorge L. (2004). *Pérdida, pena, duelo. Vivencias, investigación y asistencia.* España: Paidós.

Thompson, Jhon B. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría Crítica Social en la era de la Comunicación de Masas*. México: UAM-X.

Thomas, W. y Znaniecki, F. (1921). *The polish peasant in Europe and America: A classic work in immigration history.* Chicago: Urbana and Chicago.

Tonon, Graciela (2005). *Las técnicas de actuación profesional del Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.

Valenzuela, Luisa (1985). "La mala palabra". En *Revista Iberoamericana*, 51(132 y 133), 489-491.

Vázquez Castillo, E. (2011). *Las personas con discapacidad privadas de su libertad en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte y su participación en los programas de Reinserción Social. Tesis de licenciatura.* México, ENTS-UNAM.

Viveros, Luz América (2014). *El surgimiento del espacio autobiográfico en las letras mexicanas. El caso de impresiones y recuerdos (1983) de Federico Gamboa* (Tesis de doctorado). Colmex, México.

Velasco y Díaz de Randa (2009). *La lógica de la investigación etnográfica, un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.

Vélez Restrepo, Olga (2010). *Reconfigurando el Trabajo Social, perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires: Espacio.

Wacquant, L. (2002). "La penalización de la miseria, de la importación de políticas de seguridad". Renglones, *Revista del ITESO*, Núm. 51, pp. 197-220.

––––– (2010). "Crafting the Neoliberal State: workfare, prisonfare, and social insecurity". En *Sociological Forum*, Vol. 25, Núm. 2, pp. 197-220.

Weber, Max (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva.* México: Fondo de Cultura Económica.

––––– (2012). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Woo, Merle (1998). Carta a amá. En C. Moraga y A. Castillo, *Este puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos.* San Francisco: Ism Press, pp. 157-168.

Worden, Willianm J. (2010). *El tratamiento del duelo. Asesoramiento psicológico y terapia*. Madrid: Paidós.

Yagüe Olmos, Concepción (2012). "Políticas de género y prisión en España". En Consuelo del Val y Antonio Viedma (Coords.), *Coordenadas de desigualdad: sistema de indicadores de discriminación penitenciaria.* España: Icaria Editorial, pp. 19-60.

Semblanzas curriculares

Blanca Paulina Cárdenas Carrera
Licenciada y maestra en Trabajo Social por la ENTS-UNAM, diplomada en formación docente para la Educación Superior. Docente de licenciatura y posgrado de la UNAM. Imparte talleres intersemestrales a estudiantes de licenciatura en Trabajo Social sobre la intervención en proceso del duelo y realiza acompañamiento y seguimiento a personas en duelo a nivel independiente.
Contacto: blanca_paucc@comunidad.unam.mx.

Berenice Pérez Ramírez
Es licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional Autónoma de México; maestra y doctora en Sociología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Sus temas de investigación son género, feminismo, cuerpo, cuestiones trans, economía política y subjetividad. Recientemente ha incursionado en los temas de discapacidad y prisión. Actualmente es profesora-investigadora en la Escuela Nacional de Trabajo Social y en la Unidad de Posgrado de la UNAM. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).
Contacto: bereramirez@comunidad.unam.mx.

Aurora Zavala Caudillo
Doctora y maestra en Antropología. Especialista en Modelos de Intervención con mujeres y licenciada en Trabajo Social, por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de asignatura en la Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM. Sus líneas de investigación se centran en metodologías de intervención social, violencias e identidades juveniles y género. Contacto: zavala.aurora28@gmail.com.

Dirección General de Asuntos
del Personal Académico

Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación
y Mejoramiento de la Enseñanza PAPIME
PE305216