

**UNIDAD XOCHIMILCO**  
**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**PENSAR(NOS) EN LA INTERVENCIÓN:**

**ENTRE DOS (DES)ENCUENTROS**

**TRABAJO TERMINAL**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:**

**LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTAN:**

**DE LA CRUZ CASALS MARIANA**

**GARCÍA ESTRADA GIBRÁN ALEJANDRO**

**TORRES ORTIZ TANIA ITZEL**

**ZUÑIGA PEÑA PAMELA**

**ASESORES:**

**FRIDA GORBACH RUDOY**

**LECTORES:**

**RAÚL EDUARDO CABRERA AMADOR**

*A nuestros profesores,  
sin los cuales no habiéramos hecho el intento  
por pensar de otra manera...*

*Al equipo interventor de la UNAM,  
por facilitarnos el material necesario  
y brindarnos un espacio de trabajo...*

*A nosotras,  
por la dedicación en cada día de trabajo...*

*... gracias.*

## Índice

<b>Introducción a los dos (des)encuentros</b> .....	4
<b>Pensar(nos) en la intervención: entre dos (des)encuentros</b> .....	6
<b>I</b>	
La ayuda de un intruso .....	6
Una forma de intervenir .....	8
La psicología social comunitaria, una solución .....	8
Comunidad, puerta a la ambigüedad: un debate inacabado .....	11
La intervención comunitaria, una solución ¿para quién? .....	13
Ser parte desde afuera: una mirada desde la IAP .....	15
Los fines —salvíficos— de la intervención .....	17
Contradicciones en materia de intervención .....	19
Otro encuentro con la intervención .....	23
El sonido del silencio .....	25
<b>II</b>	
¿Intervención?.....	28
La determinación del <i>uno</i> .....	28
Ofrecimientos mutuos; relaciones producidas.....	30
A(poder)ándose de la intervención .....	32
La (a)simetría de la intervención.....	33
Una aporía.....	36
Pensar el <i>otro</i> no <i>tan otro</i> .....	38
Desde lo particular: entre dos casos.....	43
Sujetas a una forma de investigar .....	44
Intervención intervenida .....	45
El <i>otro</i> (en) silencio: un vacío .....	48
<b>III</b>	
La sombra: inalcanzable, intocable, inasible.....	53
(Des)encuentros.....	59
<b>IV</b>	
.....	66
<b>A manera de conclusión: ¿hay algo que queda claro?</b> .....	67
<b>Referencias</b> .....	69
Referencias complementarias .....	73

## Introducción a los dos (des)encuentros

Este texto intenta poner sobre la mesa cuestiones que giran en torno a la labor de hacer intervención; para ello, se parte desde dos posiciones en particular: la de la UNAM y la de la UAM Xochimilco. Por una parte, tomamos como campo de análisis la intervención comunitaria de un proyecto llevado a cabo por un grupo de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, en el barrio de La Merced de la CDMX. Por otra parte, tenemos nuestra propia intervención —realizada con el fin de llevar a cabo esta investigación—, gestada dentro de la institución UAM-X.

Este intento por rondar la noción de intervención resulta enmarcado en ciertos márgenes, mismos que son impuestos por dos límites fundamentales de nuestra investigación; es sólo a partir de éstos y de nuestro movimiento entre ellos que intentamos dar cuenta de lo que surge.

Es así como, a partir del momento en que comenzamos el trabajo con este equipo de intervinientes investigadores —acercamiento que fue posibilitado por nuestra realización de servicio social—, nos surgen las preguntas: ¿qué es exactamente la intervención comunitaria?; ¿cuáles son sus objetivos?; ¿cómo se lleva a cabo?; ¿qué roles se ponen en juego?; ¿cuáles son sus efectos en dicha comunidad?; ¿cómo se lleva a cabo durante la pandemia?; ¿por qué hacer intervención comunitaria? Además, resulta interesante pensar en el objetivo que busca dicha intervención —expuesto por el equipo de la UNAM—: la transformación social. ¿Qué significa esto?; ¿cómo transformas una comunidad?; ¿de dónde surge el interés por transformar?

Todas estas inquietudes emergen también del contraste del discurso psicológico y de intervención de este equipo de la UNAM frente al discurso aprehendido por nuestro equipo, proveniente de la UAM. En paralelo, resulta también fundamental situar este último en el foco de análisis, por ser el marco a partir del cual se sitúa nuestra intervención en una intervención.

Entonces, ¿qué pasa con cada intervención? El asunto es intentar *entender cada una bajo sus propios términos*, características, límites, fines, etc. Intentar dar cuenta de qué ocurre con el poder ineludible en la médula de dichas ejecuciones. ¿Cómo piensa cada una al *otro*? Incluso, ¿cómo construyen al *otro*?; y, a raíz de ello, ¿cómo se configura el encuentro con el *otro*? Al final, ahí se gestan figuras determinadas que, a su vez, producirán relaciones particulares, las cuales terminarán por configurar a la intervención misma. ¿Qué ocurre con todo ello? ¿Cómo lo trabajan ambas intervenciones?

Por otra parte, no podemos perder de vista nuestro papel de intervinientes dentro de una intervención preexistente —si es que se puede decir que una intervención preexiste—, ¿cómo entender esta situación?, ¿cómo analizar algo de lo que se es parte?

A fin de cuentas, ¿qué pasa ahí en medio? ¿Qué pasa cuando dos intervenciones tan disímiles, puestas en juego de manera no azarosa, se conjugan de esta forma?

Así fue como poco a poco nuestro interés se vio orillado a pensar la intervención en sí. A partir de lo que surge en medio, tanto de las intervenciones como de los límites, es que empezamos a pensar las cosas de otra manera —incluso la propia escritura—. En definitiva, ambas intervenciones resultan ser sólo un trampolín para encontrarnos con *la* intervención —si es que puede haber tal—, para pensar al *otro* a partir de ella y todo lo que de aquí se desencadena.

Sin embargo, como ya comentamos, no dejamos de *ser* —en esta coyuntura— a partir de dos casos en particular; por tanto, no podemos pretender *ver* o *hacer* algo que exceda este doble anclaje: tanto a tales situaciones específicas como a los dos límites que restringen y a la vez fundan la investigación misma. Límites que nos forjan y acompañan, simultáneamente, en esto que no termina siendo más que un gran cuestionamiento.

## Pensar(nos) en la intervención: entre dos (des)encuentros

“Pero el tiempo, ese rastro que todo lo diluye,  
sigue pasando”.

(Castillejo, 2016, p. 29)

El *impasse*<sup>1</sup>. Una paradoja. Un “tiempo *en suspenso*”<sup>2</sup>, pero no detenido. Una “*sensación de detención [...] del tiempo*”<sup>3</sup> que no sucede. Si acaso, un silencio. Un momento en el que el tiempo parece diluirse entre los dedos sin más que hacer que dejarlo correr, sentir su fluir mientras se materializa su imposibilidad de aprehensión. Y sólo ver cómo emana, ante el vacío que provoca, la incertidumbre; y con ella, la pregunta.

Una ambigüedad del tiempo. Un tiempo que es y no es. Un tiempo que alguna vez fue, pero dejó de ser. Y que ahora no se sabe qué es. El advenimiento de la angustia.

¿Un tiempo real, onírico, sombrío? ¿Un tiempo que es, se sueña, o resulta ser sólo la sombra de lo que fue? Una sombra; un tiempo al que, por más que se le intenta iluminar el rostro, sólo muestra el relleno opaco de una silueta dibujada por *otro*. Un otro desdibujado; un otro que sólo se sabe quién es por lo que fue, por lo que ya no es.

La temporalidad suspendida. La detención de un tiempo que no ocurre. Porque “*el tiempo, ese rastro que todo lo diluye, sigue pasando*”<sup>4</sup>.

## I

### La ayuda de un intruso

¿Qué significa intervenir? Como psicólogas<sup>5</sup> sociales realizamos intervenciones todo el tiempo, cada una de nuestras investigaciones implica una intervención en el campo y en las vidas

<sup>1</sup> La noción de *impasse* —y sus significados— fue retomada del texto: Colectivo Situaciones (Coord.). (2009). *Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente*. En este apartado, excepcionalmente, decidimos colocar las referencias de las citas al pie de página siguiendo una línea de intención estética.

<sup>2</sup> Cita textual: Colectivo situaciones, 2009, p. 9.

<sup>3</sup> Cita textual: Colectivo situaciones, 2009, p. 10, subrayado nuestro.

<sup>4</sup> Cita textual: Castillejo, 2016, p. 29, subrayado nuestro.

<sup>5</sup> Para la escritura de esta investigación decidimos referirnos a nuestro equipo de trabajo en femenino a manera de dar cuenta, de una forma más certera, de la mayoría de las integrantes de este equipo, que precisamente nos identificamos con el género y los pronombres femeninos. Sabemos que en la formalidad académica no está aceptada más que la escritura en masculino genérico, especialmente para referirse a

de nuestros investigados. Ésa es la forma en la que hemos aprendido a conocer al *otro*, a *generar conocimiento*. Pero, ¿realmente sabemos qué significa intervenir, qué conlleva dicha intervención?

A partir de Jacques Ardoino, consideramos preciso abordar lo que el término «intervención» implica, más allá de lo que su significado de origen latín *interventio* nos sugiere como “venir entre, interponerse” (1987, p. 13). El mismo autor señala que debemos ser cuidadosas con las implicaciones de la palabra, pues su uso puede hacer referencia a la mediación, intercesión, apoyo, ayuda; o bien, a una intromisión o intrusión violenta/represiva; puntualiza también que “el acto fundador de una intervención es la expresión de una demanda de un cliente” (1987, p. 21). ¿Será que toda intervención necesariamente emerge de una demanda? Aunado a esto, Raúl Cabrera (2018) agrega que la intervención brinda un espacio para repensar los vínculos previamente definidos de una comunidad, posibilitando la producción de alternativas que pudieran ser puestas en acción sobre las formas preexistentes en los vínculos comunitarios.

Es así que cabe preguntarnos por qué una palabra con significaciones y usos tan contrastantes y no necesariamente bien intencionados ha llegado a ser usada para referirse a una vía de conocimiento y entendimiento del otro. ¿Cómo es que dicha «intromisión» puede decirnos algo del otro? Tal vez, para empezar deberíamos preguntarnos si no hay una demanda específica para intervenir, ¿quién o qué nos otorga el derecho de hacerlo?; ¿en qué lugar queda ese *otro* si no tiene la facultad de decidir si quiere ser intervenido o no? Pareciera que el ejercicio de intervención trae consigo posiciones desiguales.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, debemos pensar en el contexto pandémico actual. ¿Cómo hacer intervención a partir de esta situación? Debemos considerar que, si es cierto que la intervención pone en juego posiciones desiguales, entonces, la pandemia sólo las evidenciaría, ya que muchas personas no cuentan con las posibilidades de trasladar su vida entera a la

---

un grupo con mínimo un hombre como integrante, aunque eso no nos hable de manera precisa de la totalidad de los integrantes de dicho grupo; sin embargo, en el ámbito social, la discusión sobre la importancia de la enunciación adecuada hacia las personas ha empezado a tener lugar, y creemos que es importante trasladar dicha discusión a los escritos del ámbito académico, apropiándonos de esta práctica y no dejando el asunto de lado. Es por esto que, a pesar de que el contenido de la investigación no vaya en ese sentido, decidimos utilizar esta enunciación, pues referirnos a las personas de forma que se dé cuenta de su realidad, siempre será prioridad —especialmente viniendo de un trabajo gestado dentro de la psicología social—.

virtualidad. ¿Es posible siquiera llevar a cabo una intervención no presencial? Aunado a ello debemos pensar en los propios impedimentos que la virtualidad trae consigo, como la no corporalidad, la comunicación obstaculizada, ambientes no aptos para ciertas actividades, etc.

Sin duda alguna las condiciones pandémicas dificultan el ejercicio de intervención; y no sólo eso, a nosotras mismas nos dificulta el entendimiento de dicho ejercicio. ¿Cómo realizar una intervención bajo estas condiciones tan inesperadas?, ¿qué significaría hacerlo? Los cuestionamientos anteriores nos obligan a repensar un ejercicio que llevamos años realizando y con el cual ya estábamos familiarizadas: la intervención.

### **Una forma de intervenir**

Situándonos en nuestro campo específico de análisis —la intervención comunitaria— es que comenzamos a preguntarnos: ¿qué es exactamente tal intervención?, ¿cuáles son sus objetivos?, ¿cómo se lleva a cabo?, ¿qué roles se ponen en juego?, ¿cuáles son sus efectos en dicha comunidad?

### **La psicología social comunitaria, una solución**

Para empezar, no podemos hablar de la intervención comunitaria sin referirnos a la subdisciplina de la que proviene esta práctica, la Psicología Social Comunitaria<sup>6</sup>. Por lo tanto, nos parece pertinente hacer un recorrido breve por su historia, retomando a una de sus principales exponentes, que a su vez resulta un referente fundamental para el equipo interventor de la UNAM, Maritza Montero.

Se piensa el nacimiento de la Psicología Social Comunitaria durante un congreso<sup>7</sup> en Estados Unidos en mayo de 1965. Es ahí que surge como manera de dar solución a demandas

---

<sup>6</sup> Es importante señalar la diferencia entre Psicología Social Comunitaria y Psicología Comunitaria, la cual realmente radica en tecnicismos; pues, como enuncia Maritza Montero (2004), la utilización del término Psicología Social Comunitaria es mayormente empleado en América Latina, debido a que surge de la Psicología Social como tal, por lo que en sus inicios se hizo uso de sus técnicas, sus teorías, etcétera. Mientras tanto, en Estados Unidos el nombre más común para referirse a la subdisciplina, desde su creación, es Psicología Comunitaria. Por lo tanto, la diferencia radica en el contenido y las perspectivas de cada región, aunque terminan teniendo una finalidad similar; por ende, sus diferencias son menos que sus similitudes. Es así que, de acuerdo a Montero (2004), su uso indiferenciado es mera cotidianidad sin que esto tenga repercusión alguna. De hecho, en el caso del equipo interventor de la UNAM, se refieren a la subdisciplina como Psicología Comunitaria, y más coloquialmente como PC. En nuestro caso nos referiremos a la subdisciplina como Psicología Social Comunitaria, o PSC para abreviar.

<sup>7</sup> “*Conference on the Education of Psychologists for Community Mental Health*” que se llevó a cabo en Massachusetts.



de la época, viéndose influenciada por distintos movimientos como: el Movimiento de Salud Mental Comunitaria, la Guerra a la Pobreza, entre otros movimientos que buscaban la desinstitucionalización de la salud mental, que criticaban a la psicoterapia como único modo de intervención y que planteaban la necesidad de considerar aspectos ambientales.

Ahora bien, metiéndonos de lleno en la discusión de esta subdisciplina, hablemos de sus inicios. Como lo aborda Montero (1984), siendo la PSC una corriente nueva y sin conceptos o teorías propias, recurrió a otras ya existentes para apoyarse. Algunas de ellas fueron: las teorías de la Tensión Social, retomando elementos del interaccionismo simbólico y de la Psicología Ecológica Transaccional; paradigmas de base neconductista, como las nociones de externalidad e internalidad; el paradigma de la Desesperanza Aprendida o indefensión de Seligman y las explicaciones acerca del Bienestar Máximo de Foster; también explicaciones de corte neopsicoanalista como la teoría de la personalidad autoritaria de Adorno; además, las teorías de la alienación; la educación popular postulada por Freire; entre otras. Todas estas teorías apuntan a la autogestión y el control sobre los propios actos.

Fue así que la corriente pensada en Estados Unidos apuntó a la reconfiguración del papel del psicólogo como promotor y "participante-conceptualizador" (Bennet y cols., 1966 citado en Montero, 1984, p. 389), así como a la búsqueda de un modelo ajeno al médico con el que se pudiera trabajar en el «desarrollo y fortalecimiento de las comunidades»<sup>8</sup>, poniendo a éstas en el centro de la acción. Ante este nuevo rol, Montero puntualiza algo esencial y es que, al ser psicólogos comunitarios no se convierten automáticamente en expertos a los que hay que obedecer, sino que obtienen aprendizaje de cada experiencia al tiempo que se enseña, pues el título de psicólogo comunitario no impide poder aprender del otro, "es decir, mantenemos la horizontalidad de la relación con las personas de las comunidades, sin perder la especificidad de nuestra profesión y sin caer en el paternalismo, la lástima y la condescendencia" (Montero, 2004, p. 92).

Por otra parte, en Latinoamérica las cosas fueron un poco distintas. Se empieza a pensar la PSC en el ámbito académico a partir de los años setenta, aunque realmente se podría decir que en la región su práctica se realiza desde los años cincuenta, pues se habían puesto en marcha proyectos que beneficiaran a la *comunidad*, sólo que esto no fue teorizado, simplemente se llevó a cabo. Surge a partir de inquietudes similares a las de Estados Unidos, como la

---

<sup>8</sup> A partir de este momento utilizaremos las comillas latinas para retomar conceptos provenientes de ciertas teorías o autores, pero sin remisión a la cita textual.

inconformidad con la psicología de la época, pues era sumamente individualista, además de no dar respuesta a los problemas que aquejaban a la sociedad, simplemente generaba diagnósticos<sup>9</sup>.

Gracias a lo anterior, la PSC en sus inicios en América Latina adquiere características específicas: buscar teorías y métodos basados en la acción y la participación que aporten soluciones a problemas urgentes; redefinir y repensar a la psicología social; apuntalar hacia la transformación social, no en el sentido del desarrollo económico, sino “dentro de los parámetros que para una comunidad significan mejor calidad de vida, mayor satisfacción vital, más posibilidades de expresión y control sobre sus circunstancias de vida” (Montero, 2004, p. 22); redefinir la práctica del psicólogo lejos del rol a distancia; así como pensar a su *objeto de estudio* como “alguien dinámico, activo, que construye su realidad” (Montero, 1982, retomado en Montero, 2004, p. 22).

Actualmente existen tres tendencias de la PSC en Latinoamérica: por un lado, la perspectiva de la liberación, cuyo planteamiento es que la liberación del otro inicia desde el momento en el que se reconoce su libertad, dejando de verse como un «sujeto sujetado» y siendo más bien un actor social. En segundo lugar, el enfoque de la psicología crítica, el cual trataría de rechazar y denunciar situaciones, modos de vida o formas de conocimiento insuficientes o dañinas. Y por último, la tendencia sistémica, la cual retoma que es labor de la PSC construir medios que faciliten las transformaciones en beneficio de todos los niveles sociales. Además, se agrega la influencia de la perspectiva conductual que prevalece en Estados Unidos, pero que por su cercanía termina siendo relevante en México; ésta nos dice que lo que sea que ocurra en un medio es ocasionado por la relación entre conducta y entorno. ¿Qué nos dicen estas tendencias del estado actual de la PSC? ¿Qué avances prácticos representan en contraste con las teorías que dieron inicio a la Psicología Social Comunitaria? ¿Qué tanto ayudan a pensar la realidad y el contexto actual?

En este sentido, creemos relevante pensar: ¿en cuál o cuáles de estas tendencias cae la práctica de la UNAM? Podemos ver indicios de la psicología crítica, pues es explícitamente

---

<sup>9</sup> Es importante recalcar que las bases teóricas tomadas en Estados Unidos tenían que ser modificadas para pensarse en el contexto latinoamericano. Algunos de los postulados a los que recurrieron ya tenían sus propios ajustes para pensarse en Latinoamérica, pero de igual manera se agregaron: la teoría de la Dependencia, teorías de corte marxista y del pensamiento de Engels, así como aportes teórico-metodológicos de Freire, la teología de la liberación, los aportes de Fals Borda a la sociología crítica y el punto de vista fenomenológico.

nombrada en sus textos leídos en clase. De igual manera, podríamos pensar en cierta influencia de la psicología de la liberación, por el reconocimiento del *otro* como alguien libre. ¿Qué implicaciones tienen estas tendencias en su práctica?

Por lo anterior, nos parece necesario detenernos a pensar en la concepción que la PSC tiene del sujeto. Para empezar, Montero (2004) critica la visión que las psicologías individualistas de la época tenían de éste, pues lo consideraban un ser pasivo, simple receptor de las acciones de los demás, alguien que difícilmente tomaría acciones ante los problemas urgentes. De esta manera, con la PSC se busca cambiar esta percepción y se toma al sujeto como el centro de toda acción necesaria para la transformación social (Montero, 1984).

Bajo esta perspectiva, es preciso mencionar que Montero desde la PSC concuerda con la teoría de la liberación al no trabajar con «sujetos», sino más bien con actores sociales que “[...] piensa[n], actúa[n] y crea[n], cuyo conocimiento, llamado conocimiento popular, debe ser tomado en cuenta” (Montero, 2004, p. 43). A pesar de esta anotación, ella misma se refiere a los actores sociales como sujetos; de igual manera el equipo interventor de la UNAM no hace mención de «actores sociales», lo más común es que se refieran a ellos como «comunidad» o «población», o incluso de una forma más familiar. Pero, independientemente de que los actores sociales no sean llamados de esa manera, ¿qué implica que los intervenidos no sean pensados como sujetos?, ¿en qué lugar de alteridad los coloca?, ¿o será que este intento de pensarlos «libres» desde su enunciación los mueve de una posición de alteridad?, ¿o más bien la intención se queda sólo en eso, en un intento que no logra pensar al *otro* fuera de las posiciones que implican que haya un interventor y un intervenido? ¿Nombrar/pensar al actor social como alguien activo en la transformación de su propia realidad realmente consigue que éste sea el protagonista de su propio cambio, o dicha enunciación no tiene mayor impacto en los efectos de la intervención?

### **Comunidad, puerta a la ambigüedad: un debate inacabado**

No se puede pasar por alto el concepto de comunidad, pues resulta un eje fundamental para pensar, teorizar y poner en práctica la PSC. Dicha noción ha sido complicada de definir, ya que existen múltiples puntos de vista y un sinfín de discusiones teóricas al respecto, dificultando la realización de esta labor. En esta ocasión, nos limitaremos a pensarlo desde lo que el equipo de intervención UNAM nos dice, con el objetivo de entender más a fondo su trabajo en La Merced.

Teóricamente, la PSC parece entender a la comunidad desde su sentido físico y geográfico, como lo apunta Adriana Soto (2007). Desde la perspectiva de Fátima Cruz (2002) la

comunidad también tiene que ver con una coincidencia geográfica, pero, aunado a esto, hay elementos compartidos con los cuales se puede desarrollar un sentido de pertenencia, lo cual desembocará en acciones de apoyo mutuo. Por otro lado, Montero (1984) sí puntualiza, como veíamos, que la comunidad no puede ser vista como un ente pasivo ni estático, pues es un grupo social que está en constante cambio. Precisamente, uno de los objetivos de esta psicología es el fortalecimiento de dicha comunidad, promoviendo la toma de consciencia sobre sí mismos y creando unidad entre sus miembros.

Así pues, es de suma importancia conocer lo que el equipo interventor define propiamente al respecto. En los trabajos hechos por la UNAM encontramos que en la comunidad está “lo común o compartido, es decir aquello que se extiende a varios” (De La Rosa, L., Franco, I., González, J., Grigoriou, M., López, B., Pérez, R., y Rosas, S., 2017, p. 8), donde se juegan aspectos de cooperación, conflictos, diálogo, identidad grupal, apropiación del espacio, reconocimiento entre sí e identificación como pertenecientes a un mismo grupo.

En resumen, derivado de la lectura de trabajos hechos por los estudiantes y por textos abordados durante la materia “Conflicto, conformidad y consenso”<sup>10</sup>, podemos divisar que, en parte, para el equipo de la UNAM la comunidad se trata de inclusión, pertenencia, cambio y unidad. Se considera que en cualquier grupo donde los sujetos se piensen incluidos por compartir características similares hay comunidad y que, además, esto contribuirá en un proceso de apoyo mutuo, lo cual actuará a manera de efecto de reciprocidad al contribuir al mantenimiento de dicha comunidad.

Al cuestionar al profesor acerca del concepto de comunidad y su utilización al hablar de la población de La Merced, éste nos dice que ha sido un tema delicado durante los once años que llevan haciendo trabajo de intervención; nos comentó que en algún punto fue prohibido, ya que teóricamente el concepto de comunidad implicaba cosas que no estaban presentes; que lo importante para ellos era cómo lo perciben las personas y qué sentido le dan. Por último, nos dijo que, en todo caso, lo que habría en La Merced son ‘redes y no comunidad, puesto que, si hubiera comunidad, no tendría sentido el trabajo como psicólogos sociales comunitarios’ (Ramos, comunicación personal, 12 de mayo del 2021)<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Nombre de la materia impartida durante el sexto semestre 2021-1.

<sup>11</sup> A partir de este momento utilizaremos las comillas simples para citas de conversaciones, haciendo referencia a que éstas no son absolutamente textuales. Asimismo, utilizaremos un seudónimo para

Resulta problemático, ambiguo y hasta contradictorio el término de comunidad en el trabajo mismo de la UNAM. Si resulta ser algo esencial para la labor que realizan, puesto que se encuentra en el nombre de la psicología que laboran, ¿por qué es tomado tan a la ligera e incluso obviado al hablar de la población de La Merced como comunidad?

### **La intervención comunitaria, una solución ¿para quién?**

Ahora bien, como ya vimos, parte fundamental de la PSC es llevar a cabo acciones y no sólo formular teorías, siendo así la intervención comunitaria su dispositivo de acción predilecto. Pero, como ya abordamos anteriormente, debemos ser cuidadosas con las implicaciones de dicho término; por tanto, nos preguntamos, ¿por qué se intenta dar solución a las demandas sociales que atiende la PSC específicamente a través de la noción de intervención?, ¿por qué surge la intervención y no otra cosa?

Considerando lo anterior, ¿en qué sentido hace intervención el equipo de la UNAM? De acuerdo con María del Pilar Mori<sup>12</sup>, la intervención comunitaria corresponde al

conjunto de acciones destinadas a promover el desarrollo de una comunidad a través de la participación activa de [é]sta en la transformación de su propia realidad. Por tanto, pretende la capacitación y el fortalecimiento de la comunidad, favoreciendo su autogestión para su propia transformación y la de su ambiente. Dando a la comunidad capacidad de decisión y de acción se favorece su fortalecimiento como espacio preventivo (INDES, 2000, retomado en Mori, 2008, p. 81).

Adentrándonos entonces en el mundo de la intervención, es preciso conocer el contexto en el que tiene lugar. Por lo tanto, es importante señalar la influencia que el *management* ha adquirido en las prácticas de intervención grupales. Sobre esto, Claudia Salazar (2013) señala que la lógica del *management* apunta a la transmisión de información y habilidades que les permitan a los sujetos tomar el control de sus propias vidas y de los acontecimientos que ocurren en ellas. Es así como los dispositivos de intervención que están orientados hacia el *management* tienen efectos normativos en la subjetividad, dictaminando la meta, los modos de llegar a ella y nuevas formas de relacionarse y tomar acción.

Por otro lado, Soto (2007) nos ilustra las dos grandes tendencias en la práctica de intervención comunitaria: los modelos asistenciales y los promocionales. En primer lugar, el

---

referirnos al profesor de la materia cubriendo su identidad, apareciendo de esta manera en las citas de comunicaciones personales.

<sup>12</sup> Texto que corresponde a la lectura de la primera clase del semestre ya mencionado.

asistencial, que está relacionado a la filantropía y la caridad, no busca realmente una solución para el origen de los problemas, únicamente trabaja con los efectos. En segundo, el promocional, que busca que el propio sujeto tome acción en su proceso de transformación; la tarea del psicólogo aquí consiste en promover que los sujetos puedan reconocerse como autores y que tomen acciones para solucionar la raíz de sus problemas. Sin embargo, la psicología se ha visto fuertemente influenciada estatalmente para optar por los modelos asistenciales, que pretenden controlar las consecuencias en lugar de prevenirlas. ¿No podríamos pensar que el accionar de la intervención se pone en marcha en función de los requerimientos estatales más que de los respectivos a los sujetos intervenidos? ¿No será que deja al margen la búsqueda como tal del beneficio del sector intervenido, y por el contrario resulta en una suerte de pantomima estatal?<sup>13</sup>

Con todo lo anterior, también podemos observar que dependiendo de la tendencia y el modelo por el que se vea influenciada la intervención, va a ser la manera de ver al sujeto, de trabajar con él y de incidir en su subjetividad. Es por esto que, al estar inscritas nosotras mismas en un equipo de intervención comunitaria, nos parece sumamente importante tener presentes las formas actuales de las prácticas de intervención ya mencionadas, y poder identificar cuál o cuáles de ellas están influyendo en su práctica.

En este sentido, la PSC es muy clara en posicionarse desde lo promocional y criticar el asistencialismo y paternalismo, pues con ellos realmente no se conseguiría el propósito final de la intervención; de esa manera, Montero (2004) confía en que la teoría propia de la PSC deja bien en claro dicha separación, y por lo tanto tales acciones no pueden ser consideradas como parte de la subdisciplina. ¿Qué papel juegan las instituciones, las demandas sociales y políticas en el uso de estas tendencias? ¿Será que de verdad la PSC puede desligarse del asistencialismo?

Ante esto, el profesor Esteban enfatiza que el equipo interviniente no tiene 'una forma paternalista, mucho menos asistencialista', y que precisamente se busca seguir la línea del modelo promocional; además parece ser algo que los alumnos también tienen bastante claro.

---

<sup>13</sup> "De esta manera se puede observar cómo la intervención comunitaria, en el contexto de la psicología social, ha estado fuertemente asociada más que a los procesos promocionales, a los modelos asistenciales. El encargo social al frente 'psi', [...] es justamente el encargo oficial y estatal de mantener la normalidad, de prevenir los riesgos y de curar la enfermedad. Qué produce la desdicha de miles de personas, qué hace que la madre mate a su hijo, qué lleva al delincuente a acabar con su víctima, qué produce al niño de la calle, etcétera, son preguntas a las que no interesa dar respuesta, lo importante es maquillar estas condiciones y controlar la desviación" (Soto, 2007, p. 202).

Empero, él mismo reconoce que ‘es retórica que se sabe y se intenta evitar’, pero, a pesar de eso, ‘se puede caer en ella en el día a día’, pues menciona ‘no estar exento’ (Ramos, comunicación personal, 12 de mayo del 2021). Entonces, ¿qué implicaría, tanto para la comunidad como para el grupo interventor, que dentro del trabajo de intervención comunitaria se caiga en acciones paternalistas?

¿De dónde surge el modelo de intervención utilizado por la PSC? Ocurrió de la misma forma que con sus inicios teóricos, pues tuvo que recurrir a teorías ya existentes para apoyarse. Fue así como tomaron técnicas y procedimientos metodológicos propios de otras disciplinas y corrientes, como: las dinámicas de grupos y técnicas de observación de la psicología social —añadiendo la sensibilidad y los enfoques participativos propios, tanto de la etnometodología como de la antropología cultural—; de igual manera se tomó lo que en un inicio se llamó investigación acción, pero que ya en 1977 terminó siendo nombrada investigación acción participativa. Siendo la unión de la teoría y la práctica uno de los principios de la PSC, no es sorpresa que la investigación acción participativa haya sido uno de los principales métodos adoptados para su puesta en acción.

### **Ser parte desde afuera: una mirada desde la IAP**

Su noción de «investigación acción participativa»<sup>14</sup>, está basada en Fabricio Balcazar el cual cita a Selener, quien a su vez menciona que: “la investigación acción participativa [es] ‘un proceso por el cual miembros de un grupo o comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales’” (Selener, 1997, p. 17, citado en Balcazar, 2003, p. 60). La opresión de la que se habla es generada por la distribución de los recursos materiales y/o por la propaganda esparcida de los grupos o comunidades.

Para llevar a cabo el proceso que se indica en la definición anterior es necesario de un agente externo, alguien que no pertenezca a la comunidad para influir en la puesta en escena de lo ya citado.

Balcazar (2003), al hablar de la ideología de la IAP, nos dice que el agente externo debe ser capaz de

---

<sup>14</sup> De ahora en más, IAP, por sus iniciales.

[...] disminuir la injusticia en la sociedad, promover la participación de los miembros de comunidades en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas y ayudar a los miembros de las comunidades a incrementar el grado de control que ellos tienen sobre aspectos relevantes en sus vidas, [...] genera[r] conciencia socio-política entre los participantes [...] tanto a los investigadores como a los miembros del grupo o comunidad, [...] provee[r] un contexto concreto para involucrar a los miembros de una comunidad o grupo en el proceso de la investigación en una forma no tradicional- como agentes de cambio y no como objetos de estudio (p. 61).

Por otro lado, hablando de la epistemología, nos dice que es necesario desprenderse de la enseñanza convencional, en donde la expresión y la absorción del conocimiento resultan ser unilaterales. Es preciso que los sujetos aprendan que son un factor fundamental en el proceso de cambio y para lograr esto es necesario promover la «conciencia crítica», en donde los miembros de la comunidad sean actores activos, para que puedan dirigir la investigación, valorando lo que pueden hacer con sus vidas.

Hay que tomar en cuenta la primera definición que expusimos, ya que nos dice que una cuestión indispensable para llevar a cabo esta investigación es trabajar con una «*comunidad oprimida*»; ¿qué implica enmarcar al otro con esta característica? Desde nuestro punto de vista tiene que ver con una construcción pre-hecha tanto del intervenido como del interviniente; ¿se estará hablando entonces de una dicotomía entre *oprimido* y *no oprimido*? No oprimido —o agente externo— que además debe tener ciertas características.

Las actividades centrales que contiene el ejercicio de la IAP son: la investigación para identificar necesidades, para organizarse y actuar; la educación para fomentar la consciencia crítica para localizar causas y soluciones de los problemas; y por último, la acción para poner en práctica la solución pensada a una problemática en específico.

Aterrizando esta teoría en el trabajo hecho por la UNAM podremos encontrar concordancia, ya que se refieren a los pobladores de La Merced como gente de escasos recursos, pobre, población vulnerable, violentos o violentados, oprimidos, etc. Ellos son quienes, al no encontrarse en estas situaciones, pueden romper con algo de lo que allí se encuentra —a partir de las cualidades que contiene, según la teoría, el agente externo de justicieros, educadores, investigadores, actores y demás—, para fomentar el cambio que mejore las condiciones de vida. Esto quiere decir que se concibe a los sujetos y a la comunidad de cierta forma, al mismo tiempo que se enmarca un encuentro probable y delimitado con ellos.

Si bien es cierto que la IAP comienza con un agente externo, éste no debe tener el papel central durante mucho tiempo. El científico social o, en este caso, el estudiante, monitor y director



del proyecto de intervención, deben actuar cada vez más como «facilitadores», sólo como apoyo externo ante todo este proceso, para que el grupo intervenido tome el timón y dirija la investigación y con ella, el cambio o la transformación.

Para que ello pueda llevarse a cabo, existen *principios*, como lo son: reconocer que todos los actores tienen voz propia y son capaces; no enfocarse en el incremento de poder; el problema que aqueja a la comunidad debe expresarse y resolverse por ellos; dialogar para el desarrollo de la conciencia crítica; promover el reforzamiento de fortalezas para incrementar el autoconocimiento y los esfuerzos de autoayuda; y por último, desarrollar sentido de pertenencia.

Ser facilitadores resulta un objetivo y una pauta fundamental del trabajo que realiza el equipo de la UNAM, incluso entre ellos se llaman de esa manera, haciendo referencia a esta consigna; además, el cómo lograr esta posición va muy de la mano con los principios mencionados anteriormente.

Continuando con lo que nos dice Balcazar (2003), durante el proceso de la IAP pueden presentarse ciertas dificultades, que desde nuestro punto de vista se dividen en tres: del investigador —persuasión que podrían implantar—, del grupo intervenido —falta de crítica, liderazgo y/o tiempo— y externas —falta de recursos—. ¿Qué dificultades encuentra el equipo UNAM al llevar a cabo este ejercicio?, ¿cómo se enfrentan a ellas?

Todo resultado dependerá del grupo de acuerdo a su colaboración y compromiso. Además, resulta de vital importancia reconocer cuándo es posible llevar a cabo un proyecto de IAP, tomando en cuenta todos los elementos ya mencionados. ¿Será que los interventores por parte de la UNAM llevan a cabo este trabajo de autorreflexión en donde se reconsidere la puesta en práctica de esta investigación?

### **Los fines —salvíficos— de la intervención**

Pero, ¿cuál es el fin último de la intervención que hemos estado desarrollando? Mori (2008) piensa a la intervención comunitaria como una línea de acción para escuchar a sujetos de ciertos sectores sociales para ayudarlos a diseñar y poner en marcha acciones que promuevan el desarrollo de su propia comunidad y de su realidad. En ese sentido, el objetivo principal de la intervención busca la *transformación social*.

Ahora bien, existen diferentes concepciones de «cambio social», las cuales son cuestionadas por Ardoino (1987); dichas concepciones demuestran intenciones opuestas. Por

un lado, se tienen las de «intenciones retrospectivas» en las cuales “el cambio deseado se convierte [...] en la reapropiación de una identidad original perdida” (pp. 19-20); por otro, las de «intenciones proversivas», donde “la identidad es más bien una conquista y el fruto de luchas necesarias, que un bien original” (p. 20). Esto nos hace pensar en las intenciones que podría ocultar cualquier transformación social; para ello es importante tomar en cuenta las lógicas y discursos que envuelven a la teoría que ocupamos, sus dispositivos y por supuesto, todo lo que para nosotras rodea al campo que vamos a irrumpir.

Las intenciones con las que carga nuestro objetivo pueden ser construidas por distintos factores; sin embargo, éstos pueden ser inconscientes, por lo cual es importante una autorreflexión constante, con el objetivo de descomponer y recomponer nuestra intervención y su finalidad a partir del análisis de posiciones, lugares, relaciones, condiciones, representaciones, nociones, etc.; implicadas en nuestro trabajo. Por esta razón, el término utilizado por la UNAM de transformación social como fin último de su intervención, causó un sinnúmero de inquietudes y dudas, al mismo tiempo que provocó un interés por entenderlo.

Siendo así, ¿a qué se refiere esta noción de transformación social? Los referentes teóricos y metodológicos del equipo de la UNAM, nos revelan lo que significa para ellos; por ejemplo, Balcazar (2003) nos dice que “[...] la investigación est[á] enfocada a generar acciones para transformar la realidad social de las personas involucradas” (p. 60). Según algunos trabajos realizados por los estudiantes, la transformación de la realidad social de la que hablan es hacia la exigencia de sus derechos humanos para mejorar su calidad de vida. Además, Montero (2004) —basada en Fals Borda— añade el concepto de autonomía el cual, para ella, da cuenta de que en las comunidades intervenidas

[...] toda acción debe ser decidida, organizada y realizada con una orientación democrática, por y con los grupos organizados de la comunidad y todos aquellos miembros de la misma que deseen participar, empleando sus capacidades, sus recursos materiales y espirituales y sus potencialidades (p. 70).

Adherido a esto, nos comenta que la transformación no sólo ocurrirá en el campo intervenido, sino también en los intervinientes y en el entorno en el que ambos se desarrollen, ya que se trata de un trabajo mutuamente construido.

Continuando con la meta a la que aspiran al llevar a cabo su intervención, durante una conversación Esteban nos comentaba que el objetivo fundamental es ‘trabajar desde la comunidad para promover la organización y participación en las comunidades. Ir construyendo

el trabajo con la gente, desde ellos, no desde los objetivos del equipo interventor', cosa que enuncia como 'mantra' o 'dogma' (Ramos, comunicación personal, 12 de mayo del 2021). El trabajo resulta estar enfocado en la emancipación —como ya se comentó anteriormente—, sin hacer trabajo asistencial ni paternalista; es decir, no depender de un tercero. Aunque, poco después de mencionar esto, en la misma comunicación personal, nos dice que el trabajo que llevan a cabo en La Merced 'no tiene fin', y que siempre habrá muchas cosas que hacer. ¿Qué ocurre cuando Esteban menciona un carácter infinito en su intervención? En su propio discurso encontramos discordancia al querer *dar autonomía*<sup>15</sup>, pero no liberar de la cadena de dependencia. ¿Qué significa esto, tanto para los intervinientes de la UNAM como para la comunidad?, ¿no implica una forma distinta de hacer la intervención al margen de la que ellos predicaban hacer? ¿De quién es la dependencia<sup>16</sup>?

¿Que implica pensar la transformación social de esta manera? Por nuestra parte pensamos que podría estar involucrada una serie de elementos. Estamos de acuerdo con la idea de que en La Merced se tienen que cambiar muchas cuestiones, ya que desde ningún punto de vista las condiciones en las que vive la mayoría de la población son justificables; sin embargo, habrá que pensar en la configuración que genera la autodenominación como *los capacitados para hacer funcionar un dispositivo que permita determinado cambio social*. El asunto es hacia dónde va ese cambio y desde qué posición se intenta ejercer. ¿Adquiere un papel sustancial esta posición salvífica dentro de su trabajo? Y, en su caso, ¿qué tanto la advierten los intervinientes de la UNAM? Pues estas concepciones propias del interviniente pueden determinar la forma particular de relación con la comunidad.

### **Contradicciones en materia de intervención**

Detengámonos un momento a pensar en dónde se lleva a cabo la intervención comunitaria. Hemos hablado muy coloquialmente de La Merced sin mencionar sus implicaciones y condiciones específicas. Empero, considerando su gran carga histórica y fama estigmatizante, ¿de qué da cuenta que dicho lugar sea elegido para hacer intervención?

La Merced se encuentra ubicada al oriente de la Ciudad de México, está conformada por el barrio y el mercado —el cual toma el mismo nombre—. Este lugar era conocido por tener el

---

<sup>15</sup> Es curioso que la autonomía de la comunidad aparezca como objetivo, pues al parecer se colocan en un lugar tal que los habilita para otorgarla o generarla.

<sup>16</sup> “[...] Una intervención es y debe ser limitada en el tiempo, si no, se convierte en parasitismo” (Arduino, 1987, p. 30).

mercado mayorista más importante de la ciudad antes de la creación de la central de abastos en 1960; sin embargo, continúa siendo un referente importante en cuanto a comercio e intercambio de bienes y servicios, que ha crecido a partir del destierro de los mercados en la zona aledaña al Zócalo de la Ciudad (Historia del mercado de la Merced, 2019).

Históricamente, este lugar data de la época prehispánica, pues estaba ubicado en los límites de Tenochtitlan y el lago de Texcoco, además de colindar con pequeños canales de riego que comunicaban a los pueblos (Álvarez y Etelberto, 2016). Es hasta 1880 que se construye el mercado como lo conocemos ahora, el cual ha quedado marcado tras haber atravesado tres incendios: uno en 1988, otro en 1998 y el último en 2013. De igual manera despierta interés y es estigmatizado popularmente por la percepción de sus condiciones específicas de vida, como lo son: pobreza, violencia, trabajo sexual, trata, delincuencia, adicciones y niveles bajos de escolaridad.

Una vez ubicadas geográficamente, cabe preguntarnos: ¿por qué resulta interesante intervenir en un lugar como La Merced? ¿Qué cosas personales se jugaron en esta elección por ambas partes? Podríamos cuestionar nuestra elección de este servicio social: ¿por qué éste y no otro? Para empezar, ¿no hubo prejuicios hacia los interventores, la población de La Merced y al mismo proyecto de intervención? ¿No los sigue habiendo? Ahora bien, ¿por qué la UNAM trabaja precisamente ahí y no en otro lugar?

Es relevante explicar la organización del equipo de la UNAM y el diseño de la intervención que ahí se lleva a cabo. El grupo consiste en estudiantes de quinto y, posteriormente, sexto semestre de la carrera de psicología de la UNAM; y la intervención comunitaria en La Merced resulta ser un ejercicio académico que realizan en la clase coloquialmente llamada *Comunitaria* o *PC*. Para llevar a cabo la intervención se dividió a la población por sectores, que son: comerciantes, predio 50, predio 53<sup>17</sup>, trabajo sexual, población callejera y niños, niñas y adolescentes<sup>18</sup>.

Dentro de la configuración de la intervención, encontramos las figuras de: los monitores —ex alumnos que ya han cursado la materia y orientan a las siguientes generaciones<sup>19</sup>—;

---

<sup>17</sup> Ambos predios se enfocan en el trabajo con niños.

<sup>18</sup> Aunque actualmente se está intentando agregar el sector de comerciantas.

<sup>19</sup> Tal acción posibilita un lugar para hacer servicio social; sin embargo, esta opción no siempre es usada por los estudiantes. En tales casos, su trabajo sólo parte de interés y satisfacción personal.

Esteban, que también funge como monitor de un sector junto a Julio<sup>20</sup> —su asistente—; y los estudiantes, quienes eligen y, en su caso, se les acepta en el sector seleccionado<sup>21</sup>. Cabe resaltar que hay alumnos que no cursan la clase los dos semestres, habiendo una heterogeneidad entre los estudiantes que sí lo hacen y quienes únicamente la toman en el primer o segundo semestre impartido. El trabajo que se realiza en cada sector depende enteramente de los integrantes de éste, pues como el maestro menciona, cada sector es ‘autogestivo’ (Ramos, comunicación personal, 12 de mayo del 2021).

Pero, ¿de dónde surge dicho proyecto? El profesor Esteban comenzó el trabajo en La Merced por la invitación de otro profesor a hacer un estudio exploratorio; y por solicitud de la misma población fue que comenzaron el trabajo con niños. Aceptó este camino pues le permitiría ‘dar con su objetivo’, el cual ‘estaba en otra cosa’ (Ramos, comunicación personal, 12 de mayo del 2021) —cuestión que nunca aclaró—. Éste resultó ser el principio de lo que se convertiría en más de diez años de trabajo comunitario enfocado a la *transformación social*, el cual se ha ido adaptando y moldeando.

Refiriéndonos ahora al diseño de su intervención, la base para la planeación y ejecución de ésta es el ya mencionado texto de Mori, en el cual la autora propone los siguientes ocho pasos que pueden emplearse durante la intervención comunitaria, pues éstos “[...] permiten alcanzar la confiabilidad y validez en cada una de ellas [las fases]” (Mori, 2007, retomado en Mori, 2008, p. 82). 1. Se diagnostica a la comunidad para pensar en acciones concretas posibles de realizarse. 2. Se analizan las características del grupo para identificar su “[...] viabilidad política, social y cultural” (Aramburu, 2004, retomado en Mori, 2008, p. 85). 3. Se evalúan y jerarquizan los problemas y necesidades encontradas. 4. Se planean los criterios bajo los cuales se llevará a cabo la intervención. 5. Se evalúa la información con la que el grupo cuenta al inicio para saber qué temas deben ser abordados. 6. Se implementan las sesiones. 7. Se termina el trabajo y se comparan los avances del grupo respecto al inicio de la intervención, para asegurarse que estén en el camino hacia el logro de sus metas. 8. Se presentan los resultados para que la comunidad misma los analice y dé sus opiniones. Es imprescindible que la comunidad sea parte de cada uno de los pasos.

---

<sup>20</sup> El nombre del asistente también fue modificado para ocultar su identidad, poniendo en su lugar un seudónimo.

<sup>21</sup> Esto dependerá de las demandas o requisitos de cada sector; ejemplo de ello, es el sector de trabajo sexual que es separatista.

Pero esta secuencia de pasos desencadena muchas más preguntas que respuestas. ¿No es aquí donde se desdibuja —para los intervinientes de la UNAM— la idea del actor social que plantean las teorías de la Psicología Social Comunitaria y la investigación acción participativa?, pues el sujeto intervenido parece ser más un espectador o acompañante que un protagonista, debido a los límites que este texto les marca a ambas partes —intervinientes e intervenidos— en el quehacer de intervención. Y siendo así, ¿todo lo anterior no daría cuenta de una influencia mucho más asistencialista que promocional?, pues rompe con todo lo estipulado por la teoría de la PSC. Tal vez aquí podría leerse un punto de quiebre en la propuesta de intervención de la UNAM; paradojas y contradicciones rastreables en sus referentes teóricos que terminarán por atravesar su quehacer práctico.

¿Cómo es posible decidir qué necesidades son más importantes que otras? Al respecto Mori menciona que “identificar una necesidad implica juicios de valor, personas con valores diferentes señalarán necesidades distintas” (2008, p. 86). Teniendo esto presente, entonces, ¿qué tanto cuidado o atención se les pone a los juicios personales al momento de la jerarquización, y en general durante toda la intervención? Además, ¿qué pasa cuando los interventores se van?

En cuanto a la retroalimentación final por parte de la comunidad, ¿qué pasa con sus opiniones respecto al trabajo de intervención?, ¿qué lugar se le da a la voz de la comunidad, si su retroalimentación es escuchada hasta haber finalizado el trabajo? De hecho, ¿por qué la población tendría que dar una opinión de los resultados si se supone que ellos mismos tendrían que ser los constructores principales de toda la intervención, y por tanto estarían enterados de los resultados?

¿No encontramos aquí una contradicción dentro del material teórico-metodológico que utilizan? Habrá que recordar que la perspectiva de Montero (2004) planteaba que quien, en todo caso, tomará la batuta de la intervención es la comunidad aludida y, por ende, será ésta la productora de los resultados de la intervención —sin perder de vista la relación horizontal con los que terminarán siendo los «facilitadores»—. Sin embargo, Mori (2008) está planteando que los intervinientes son los productores últimos de resultados, y que, aunado a ello, a la comunidad le corresponderá evaluarlos. ¿Qué sucede con esta contradicción cuando ambos referentes son base fundamental del ejercicio de intervención de la UNAM?

En general, ¿este texto no termina dando cuenta de la demanda académica que prioriza los resultados «objetivos y comprobables»? La teoría de la PSC puntualiza que:

introducir a un grupo de estudiantes por primera vez en una comunidad puede ser tan duro para ellos como para la comunidad. La psicología comunitaria habla de un proceso de familiarización que puede durar años [...]. Y mientras tanto sabemos que los estudiantes disponen de tiempo limitado y que la comunidad tiene su propio tiempo y sus propios ritmos. Es por estas razones que un programa de psicología comunitaria debe estar relacionado con alguna organización comunitaria o institución de trabajo comunitario, que independientemente de los plazos académicos pueda mantener el ritmo del trabajo con la comunidad, a la vez que provee al programa académico de la oportunidad para insertar a sus estudiantes en diferentes etapas del trabajo que se esté realizando, de tal manera que las personas de la comunidad no vean sus intereses desmejorados, ni se perturbe el ritmo de sus proyectos (Montero, 2004, p. 92).

Por ende, nos preguntamos ¿cómo es posible llevar a cabo un proyecto de intervención ajustado a los tiempos escolares? Es verdad que el profesor señala que está atento a la población y la visita durante las vacaciones, porque al inicio del proyecto la población se sentía ‘usada’ debido a que sólo iban durante períodos escolares, y a causa de esto, cuando volvían después de vacaciones se encontraban con ‘gran hostilidad’ (Ramos, comunicación personal, 12 de mayo del 2021). Pero entonces, ¿qué implica para los objetivos de la intervención que se trabaje en las necesidades de la comunidad únicamente durante períodos escolares? Además, hay que tener en cuenta las particularidades de la institución a la que pertenece el grupo interventor, pues como bien sabemos, los paros en la UNAM son algo frecuente.

¿Qué efectos tiene para la intervención que todo el trabajo en los sectores lo realicen los estudiantes? Pues, como ya mencionamos, cada sector es autónomo, por lo tanto, las personas que realizan la intervención son estudiantes que cambian cada dos semestres, siendo esto contrario a lo que recomienda Montero (2004) para los fines de la intervención. ¿Volver de este ejercicio una tarea académica no termina yendo en contra de los propios principios de la PSC y la IAP?

### **Otro encuentro con la intervención**

Ahora bien, creemos necesario detenernos brevemente a hacer un ejercicio de autoanálisis sobre nuestra colocación en todo este entramado de la intervención.

A lo largo de nuestra formación académica<sup>22</sup> se nos ha incitado a no perder de vista que, como dice Edgar Morin (1990) “no hay realidad que podamos comprender de manera unidimensional” (p. 100), lo que presupone evitar reducir la importancia de una permanente reflexión de nosotras mismas como investigadoras.

¿Era posible, entonces, escribir sobre la intervención del *otro* sin ver/notar nuestra propia intervención en su espacio? Hasta este momento hablábamos mucho de la intervención de los otros, pero, ¿qué pasa con la nuestra? Desde el principio teníamos la convicción de que, al igual que ellos, nosotras también haríamos una intervención y que ésta intentaría ser cuidadosa. Sin embargo, habría que preguntarnos de inicio, ¿por qué nos acercamos a este servicio social?, ¿por qué quisimos *intervenir* en este proyecto de la UNAM?

La experiencia nos mostró —ya hacia el final de la licenciatura— que, en la reflexión de tal complejidad, surgen propuestas que permiten hacer un análisis con una mirada más panorámica. Es así que la antropología y la etnografía nos permitieron percibir a nuestro trabajo de intervinientes como un ejercicio de movimiento libre en y respecto al campo de estudio, que toma como referencia los sucesos desarrollados en ese mismo terreno, en vez de determinar una posición inamovible; postura a la cual nos intentamos acercar en la reflexión sobre la manera de llevar a cabo nuestra propia intervención.

Es así que surge una cuestión fundamental: si nosotras estaríamos llevando a cabo una intervención, ¿no valdría pensarnos más allá de una posición de narradoras omniscientes de la investigación? ¿No sería menester situarnos como parte del interés propio de la investigación, es decir, como *sujetas* mismas de ella? Philippe Antières (2010) —quien retoma el trabajo de Foucault— señala que es preciso no obviar la situación del presente e intentar hacer visibles aquellas cosas que, por la cercanía a nuestra realidad, no notamos. En este sentido, se convertía en un riesgo la posibilidad de pasar por alto que estábamos haciendo intervención, por lo que era preciso no obviar nuestra posición; sabernos como parte de la realidad social que estábamos investigando.

Ernesto Licona (2015) dice que “[...] el conocimiento etnográfico inicia su proceso de construcción en la experiencia e implicación del etnógrafo en el campo de estudio, posibilitando múltiples figuras de etnógrafos” (p. 74); pero, ¿cómo pensar la experiencia de intervención, desde

---

<sup>22</sup> Durante las clases en la UAM-X, en todo momento se nos ha exhortado, entre otras cosas, a ser críticas del sistema y mirar el entorno desde perspectivas diferentes, es decir, en su complejidad.



una perspectiva que intenta retomar la noción de etnografía pendular? Es decir, sin tener una posición dentro de la «estructura social» no podríamos contemplar siquiera un acercamiento a la etnografía nativa, ya que, por un lado, la mayor parte del equipo no vive en la Ciudad de México, y por otro, cruzamos una pandemia que impone límites en tanto al acercamiento físico. Lo que nos lleva a pensar, ¿qué representaría este *estar* y *no estar*?

Si pensamos que los cuerpos siempre se ponen en juego en la intervención, ¿qué pasa con el papel de los cuerpos en ésta cuando no hay una interacción física con ellos, y en su lugar hay pantallas?; ¿nuestra posición de investigadoras pendulares bastaría para dar cuenta de tal cuestión? Es decir, ¿tal figura epistemológica puede ser pensada para la virtualidad? Bajo todas estas situaciones que nos enmarcan, ¿deberíamos seguir adecuándonos a las propuestas ya existentes o habría entonces que inventar nuevas?

La advertencia de Michel Foucault (1979) de que las relaciones de poder se encuentran presentes en todos lados, nos lleva a pensar en qué relación mantiene nuestra intervención con el poder. Además, ¿cómo se viven las dinámicas del poder en un entorno de virtualidad? Es decir, ¿la virtualidad marca alguna diferencia sustancial?

### **El sonido del silencio**

Sin embargo, de repente, cuando había llegado *el momento* para llevar a cabo este trabajo de intervención —intervenir en una intervención—, de seguir pensando(nos) en estas preguntas; nos quedamos sin campo, sin visión, sin posible acción en ese medio que ya habíamos (re)construido. Todas las proyecciones previas que tuvimos se intersecaron en un punto sin salida. La Facultad de Psicología de la UNAM detiene, tanto sus actividades académicas debido a un paro estudiantil, como nuestra posibilidad de hacer trabajo de campo; de llevar a cabo la famosa «observación participante» que teníamos tan planeada.

De pronto, donde se había construido un campo, ahora sólo encontramos un vacío del mismo. Un vacío —temporal— de intervención, un silencio, un límite de escuchar la voz del *otro*. El primer límite fundamental —y fundacional— de nuestro trabajo de investigación. Empero, “el tiempo, ese rastro que todo lo diluye, sigue pasando” (Castillejo, 2016, p. 29). Y el tiempo que se presenta como *impasse*, como momento de incertidumbre en medio de los ritmos académicos incesantes, como generador de la primera angustia investigativa; ese tiempo que configura un *no* en la intervención, termina por configurar un *sí*. Porque “el *impasse* no implica ausencia de

actividad, sino actividad en ese *entre* en el que la constitución del sentido —que no preexiste— aparece trabada” (Colectivo situaciones, 2009, p. 16).

Nuestra mirada, entonces, se tuvo que deslizar; tal como un marinero que cambia de rumbo después de haber navegado en el mar sin aparente tierra firme; y así, desde la torre más alta de nuestra angustia, divisamos un nuevo horizonte, logrando hacer *algo, otra* cosa, al margen de los tiempos institucionales de la UNAM.

Fue así que la angustia, trabajada a partir de la nueva orientación que nos trajo el *impasse*, nos ayudó a generar *algo* más allá de lo que las circunstancias nos permitían. La fragilidad en que el tiempo nos colocó, nos forzó a buscar un nuevo rumbo. Jugar con la hegemonía del tiempo; hacerlo propio, reconstruirlo y, al final, enmarcarlo en ¿nuestros? tiempos.

Crear. Crear *algo, otra* cosa: “crear es darle sentido a lo que ya está en tu cuerpo, pero no coincide con las referencias existentes, reorganizando tus relaciones con el entorno y modificando tu modo de ser” (Rolnik, 2009, p. 50). Crear(nos) a partir del *otro*.

...

## II

### ¿Intervención?

Finalmente, el vacío de intervención, el cierre de las puertas del campo abre otra posibilidad; cuando la empiria se ve trastocada, entonces pasa algo con las otras dimensiones de la investigación. Así, se generó la posibilidad de leer, releer, preguntar, plantear y plantearnos en la intervención. Poner a la intervención entre signos de interrogación. Jugar con ella. Desgranarla hasta donde el límite del *impasse* nos diera. En fin, en todo caso, nos abre la posibilidad de pensar.

#### La determinación del *uno*

Así, comenzamos por preguntarnos: ¿qué sucede cuando la intervención se lleva a cabo? Alejandro Castillejo (2016) plantea que “durante mucho tiempo se ha pensado que [el] ingreso [del antropólogo]<sup>23</sup> no implica ningún tipo de transformación sobre la comunidad misma” (p. 25). Por su lado, Ardoino (1987) corrobora que esto no es así, al mencionar que el trabajo de intervención aparece “como el acto de un tercero que sobreviene en relación con un estado preexistente” (pp. 13-14). Es decir, en función de dicha afirmación, tal estado no será nunca conocido o estudiado por el interviniente. “[...] El simple hecho de incorporar un ‘dispositivo analizador’, un grupo de intervinientes, e introducir condiciones sistemáticas de análisis en grupos naturales acarrea una cierta artificialización de lo vivido” (Ardoino, 1987, p. 15).

Por tanto, el tercero configura, determina. Intenta llevar a cabo *algo* en un medio particular y, finalmente, lo terminará haciendo en un medio nuevo, distinto, configurado por su llegada. Situación de la cual, además, no se puede deshacer. ¿Qué tan problemática resulta dicha situación?; ¿lo es para empezar?

Desde este punto de vista, ¿no resulta ambiguo el sentido de realizar un trabajo en un medio que será siempre distinto a aquél que despertaba el interés inicial del interviniente o, en su caso, aquél que le demandaba algo?

Pero la situación no termina allí, dado que no sólo se trata de que exista una determinación tal en el medio, sino que, como lo veíamos con Ardoino (1987), el trabajo del interviniente puede ser percibido —y recibido— desde una mirada alentadora o, por el contrario, de manera intrusiva o violenta. Entonces, el campo de intervención no sólo está alterado de

---

<sup>23</sup> Aunque en este caso bien puede leerse simplemente como «del interviniente».

origen o configurado de forma distinta, sino que puede estar mediado ya por estas perspectivas un tanto polarizadas —si es el caso— del trabajo del interviniente; y, por tanto, ser factores fundamentales en el trabajo mismo que se realice.

Hay quien afirma incluso que todo proceso investigativo es violento *per se* al trastocar “la realidad social y con ello las subjetividades involucradas al imponerles una lectura muy particular y sobre todo ajena a los intereses de los investigados” (Pérez, 2007, pp. 118-119). Entonces, ¿cómo trabaja el interviniente teórica, metodológica y empíricamente esto? ¿Lo trabaja? En todo caso, ¿sería menester que lo hiciera? ¿Cómo trabajar en un campo a sabiendas de estar ejerciendo allí un acto de violencia?<sup>24</sup>

Tal vez, esta discusión nos lleve a pensar la noción misma de campo —de intervención—. ¿Qué es el campo sino aquello que sólo es y existe en el momento de ser parte de la intervención, de configurarse por el acto «violento» del tercero? ¿Qué es, sino aquello que no puede equivaler nunca al medio pre-existente?

Lewin —a propósito de la intervención comunitaria— propone como definición de «campo» “‘la totalidad de hechos coexistentes que se conciben como mutuamente interdependientes’ en una situación específica” (Lewin, 1988, p. 222, citado en Ferreiro, 2007, p. 139). Precisamente, funciona para pensar lo que planteábamos: ¿no es la intervención un conjunto de hechos coexistiendo que, al configurarse de esta manera, resultan concebirse como interdependientes? Desde esta visión, el campo se convertiría en la escena misma de constitución de la intervención.

Pero, ¿cuál es la relevancia de pensar y problematizar tanto este hecho que, en un primer momento, podría incluso parecer obvio por su carácter intrínseco a la intervención? Nos parece que el asunto está —como mencionábamos— en el quehacer del interviniente al respecto. ¿Cómo trabajar por, para o a partir de un medio que nunca es lo que se pretendía estudiar o intervenir? ¿Cómo investigar cuando el lugar investigado ya es otro desde el momento en el que se piensa investigar y se concibe como «campo»?

No obstante, siguiendo esta línea, el asunto del «campo» no acabaría aquí, pues no habría manera de pensarlo si no es también mediante la alteración al interviniente. Alteración

---

<sup>24</sup> Tal vez no habría que terminar la discusión sobre este punto ahí, sino pensar si dicho «acto violento» se puede revertir a partir de la reconfiguración de las razones por las que se vuelve violento. Es decir, ¿habrá manera de intervenir sin «imponer una lectura ajena a los intereses de los investigados»?

pensada como constitución. ¿Qué es el interviniente si no, precisamente, aquél que no existe hasta el momento de estar, de ser, en un momento y espacio determinados; que no es sino hasta el momento de ocupar un lugar frente a un *otro* en esto que llamamos «campo»?<sup>25</sup>

Habría que preguntarse entonces qué hacer como intervinientes con nuestras investigaciones en virtud de esto<sup>26</sup>. Reflexionar sobre las significaciones que producimos antes, durante y después de la intervención a raíz de ello. ¿Es suficiente advertirlo, cuestionarlo y plantearlo? El asunto es cómo trabajar a partir —también— de nuestra propia constitución emergida del encuentro con el *otro*; a partir de un intercambio.

### **Ofrecimientos mutuos; relaciones producidas**

Así es como, una vez llegando al campo —tan problemática como sea o no esa llegada— reconocemos que se produce dicho intercambio —con sus correspondientes especificidades según el caso— entre los personajes que tienen lugar en la intervención.

Y, bueno, ¿qué es una intervención sino aquello que intenta dar cuenta de *algo* del *otro* sólo a través de lo producido en un intercambio?

¿Qué se produce en ese intercambio y qué no? En un intercambio que estará constituido por múltiples factores; entre ellos, las razones a partir de las cuales se gesta el plan de intervención. Es decir: ¿hay demanda de por medio; es puro interés académico, científico, intelectual, etc.; tiene un carácter asistencialista estatal o institucional?

El caso de la demanda resulta interesante, pues si hay tal, generalmente suele haber indemnización por parte de los intervenidos a los intervinientes. ¿Qué ocurre con ese intercambio; con esa negociación en donde las partes ponen de manifiesto sus ofrecimientos? ¿Qué papel ocupa dicha indemnización y, en su caso, el dinero, en la configuración de la intervención misma?<sup>27</sup>. Al respecto, Ardoino diferencia a la intervención psicosociológica de la correspondiente a la práctica psicoanalítica, reconociendo que en la primera el dinero no se significará tal cual como objeto de análisis, mientras que en la segunda adquiere significaciones

---

<sup>25</sup> Y, ¿acaso la ontología del sujeto no sigue la misma lógica? “[...] soy siempre en relación con el otro” (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 14).

<sup>26</sup> Habrá que reconocer, en este punto, que no todas las intervenciones tienen carácter investigativo y/o relacionado a la academia; en razón de eso, adquirirán más o menos relevancia ciertas cuestiones. Sin embargo, la reflexión que tiene lugar en este momento gira en torno a las que sí contienen dicho carácter.

<sup>27</sup> Así como lo señalamos hace un momento, en este punto también se discute sobre las intervenciones investigativas, particularmente.

tanto reales como simbólicas (1987). No obstante, nos preguntamos si es pertinente despojar este asunto del carácter analítico que pueda tener —tomando el primer tipo de intervención descrita por el autor— y dejarlo al margen de la investigación.

¿No resulta un aspecto fundamental dentro de la configuración de la intervención el hecho de haber dinero de por medio; que los intervenidos se conviertan en clientes consumidores de los servicios del interviniente? ¿No termina siendo esto determinante para cualquier intercambio potencial que se pueda generar?

Y en los casos de ausencia de demanda, donde el móvil es, en todo caso, un interés académico, intelectual, etc., ¿qué ocurre con la configuración del intercambio? Habrá que reconocer que, aun en estos casos, se lleva a cabo una negociación inicial. Una manifestación de lo que el interviniente ofrece a los intervenidos por trabajar allí en función, también, de lo que los intervenidos le pueden brindar a aquél. Es decir, la negociación, de cualquier modo, ocurre.

Asimismo, tenemos el caso de la intervención de orden asistencial, en la cual se ponen de manifiesto desde el inicio los caracteres que la componen: el lugar paternalista que adquiere el interviniente, la relevancia del objeto material en el encuentro, etc. Incluso, en algunos casos —como referencia: la intervención de la UNAM en La Merced—, resulta tan notorio el auge del asistencialismo en las intervenciones dentro de la sociedad, que las personas en ocasiones ya esperan la materialización de la retribución en el momento inicial en que la negociación tiene lugar, aun cuando la intervención en pugna no sea de este orden.

¿Es descabellado pensar que el intervenido debiera ser retribuido, siendo éste parte tan fundamental como el interviniente para el ejercicio realizado (Cornejo y Rufer, 2020)?

Una manera recurrente de enmarcar las relaciones en campo, y de medir sus implicaciones éticas, ha sido el intercambio: en sí, uno de los temas más sagrados de la disciplina. Se habla de devolverle algo a la comunidad, de evitar el extractivismo; se busca retribuir tanto en la escritura como de forma más inmediata. A la vez, se reconoce que la reciprocidad suele ser frágil y compleja, algo que se logra y luego no se logra sobre la marcha y en múltiples (y no siempre concordantes) juicios y dudas retrospectivas (Yeh, 2021, p. 50).

¿Qué negociar? ¿Qué retribuir y cómo hacerlo? En función de este (no)logro de reciprocidad del que habla Rihan Yeh, ¿qué hace el interviniente? ¿Qué decide —o no— hacer?

Se entiende, pues, que estas decisiones configurarán también la negociación y, por añadidura, el intercambio ocurrido entre los personajes. Entonces, independientemente de la

especificidad de dicha negociación, existirá una; habrá a partir de aquí intercambio y, por ello, una relación determinada entre interviniente-intervenido.

Habrá relación. ¿Qué significa esto? ¿Qué significa que se produzca una relación configurada de inicio por tantas cosas? ¿Qué significa para cada sujeto, para el trabajo, para todo el ejercicio de intervención? Si bien por un lado dicha relación estará determinada por ese intercambio inicial del que hablábamos y las correspondientes decisiones metodológicas del interviniente —es decir, las maneras de acercarse, de hacer, deshacer, pensar, estar, etc.—, también la configurará el intercambio producido en el campo. Lo que suceda —o no— entre el intervenido y el interviniente. Aquello no planeado, no previsible.

¿No es aquí donde aparece el vínculo? “[...] El vínculo acontece. Y en ese sentido, el vínculo aparece no deviene sino que emerge, puntúa, quebranta pero al mismo tiempo desaparece. [...] Es decir, el vínculo es lo incalculable de una relación” (Mier, s.f., p. 3). Entonces, habrá que pensar que no deja de ser un encuentro entre sujetos, un encuentro con el *otro*, por más regulado que intente ser en un principio. No se deja de ser sujeto y, por tanto, no deja de existir *lo incalculable* en esa relación. Entonces, en la medida en la que habrá formas de vinculación determinadas, ¿no habrá que pensar qué lugar adquiere ello en la intervención y, en su caso, en la investigación? Pensar qué formas de vinculación se tejen, por qué ésas y no otras, qué las configura, qué produce en los sujetos y cómo esto se inmiscuye en el trabajo.

Pero, en todo caso, ¿por qué resulta relevante el asunto del vínculo dentro del intercambio? Habrá que ver si no es a partir de él que se puedan leer ciertas cosas de los casos específicos de la intervención; de la manera en las que se teje ese vínculo, de la concepción de sujeto que subyace en la intervención al momento de tomar decisiones sobre las maneras de acercarse, de encontrarse con un *otro*. A fin de cuentas, ¿acaso el vínculo tejido no habla de la intervención en sí misma?

### **A(poder)ándose de la intervención**

Más allá de sumergirnos en la vasta discusión foucaultiana sobre el poder —lo cual no significa que carezca de pertinencia hacerlo—, lo que querríamos rescatar en este punto quizá sería el carácter circulante, nunca estático de su ejercicio; en esto que llamó la microfísica del poder:

El poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona sino en cadena. No está nunca localizado aquí o allí, no está nunca en las manos de algunos, no



es un atributo como la riqueza o un bien. [...], el poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos (Foucault, 1979, p. 144).

Esta reflexión nos es útil en la medida en la que a partir de ella podemos pensar las posiciones dentro de las relaciones de poder, de las cuales no podemos desprendernos; sólo desplazarnos en su juego. ¿Qué significa esto en la intervención?

No se trata, pues, de utilizar al poder como consigna e intentar *verlo* materializado en la intervención —si es que esto es posible— sólo para corroborar una teoría tan estudiada y citada en el ámbito social. Se trata, por el contrario, de que nos sea útil para preguntarnos por algo más de la intervención. Se trata de situar a la intervención dentro de este tejido de relaciones de poder ya constituido y todo el tiempo constituyéndose para —estando allí— intentar ver cómo funciona y, en todo caso, por qué funciona así y no de otra manera.

En este sentido, como afirma Alejandra Ferreiro (2007), “[...] en todo proceso de intervención hay una lógica de poder”<sup>28</sup> (p. 132). Y, por tanto, ¿qué pasa con los lugares dentro del entramado de las relaciones de poder en continua circulación cuando se trata de situar a la intervención? Como lo menciona Foucault (1979), si bien el poder está en circulación constante y todos podemos en algún momento ejercerlo, éste no se distribuye de manera democrática.

### **La (a)simetría de la intervención**

¿Quién interviene? ¿Por qué interviene; a razón de qué?; ¿al servicio de qué o quién? ¿Acaso no lo hace aquél *legitimado* para hacerlo? Pero en todo caso, ¿qué lo legitima? Al centrar estas reflexiones aparece casi en automático el papel del conocimiento, el lugar del saber, en la posición ocupada por el interviniente. No resulta extraño que sea un papel, un título o una institución quienes hablen en primera instancia por este último. ¿No es a fin de cuentas el antropólogo, el psicólogo, el sociólogo, el analista quienes realizan dicho trabajo? El conocimiento —¿o la academia?— legitima; autoriza.

Por eso ahondar en los procesos de mediación implica preguntarnos por lo que la evidencia autorizada en la historia o en la antropología permite decir, a qué sujetos del discurso habilita y a qué otros sujetos construye siempre como efectos-sujeto; qué formas de habitar y significar el mundo codifica como válidas y autorizadas y cuáles otras condena, soterradamente, al silencio (White, 2000, pp. 18 ss. en Gorbach y Rufer, 2016, p. 11).

“No hay relación de poder sin la correlativa constitución de un campo de conocimiento, y no hay conocimiento alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de

---

<sup>28</sup> Reflexión de la autora suscitada a partir del trabajo de Ardoino.

poder” (Foucault, 1977, p. 27, citado en Hall, 2010, p. 474). El conocimiento autoriza<sup>29</sup>. Y esta relación entre conocimiento y autoridad resulta interesante en un doble sentido: por un lado, precisamente por el origen del concepto «autoridad». El conocimiento como creador. El problema no es que lo sea, en su caso, sino que entonces la discusión se torna sobre quién posee el conocimiento y, con eso, quién se vuelve apto para crear. Por otro lado, y desprendido de este último, la ligazón inherente entre el conocimiento y las relaciones de poder, que ya nos anticipa Foucault en la cita anterior.

“La intervención está ligada a la autoridad; ya sea porque quien interviene sólo se autoriza a sí mismo [...]; ya sea porque su acto se halla fundado sobre el ejercicio de un derecho o sobre la consecuencia de un estatuto” (Ardoino, 1987, p. 39). A fin de cuentas, ¿quiénes somos los intervinientes para escribir algo sobre los *otros*, para tratar de construir «verdad»? (Rancière, 2010); ¿qué «verdad» es la que construimos? ¿Para quién es verdad?

Para puntualizar el asunto de la posición del interviniente, podríamos pensarlo a través de una doble dimensión que la entraña: en primera instancia, una dimensión dinámica, cuya presencia se puede rastrear en la antropología con exponentes como Renato Rosaldo (2000), Rosana Guber (2001), Ernesto Licona (2015), Paul Rabinow (1992), etc.; la cual consiste en pensar el trabajo del interviniente en un ejercicio de movimiento libre en y respecto al campo de estudio, tomando como referencia los sucesos desarrollados en ese mismo terreno en vez de determinar una posición inamovible. Ésta, a su vez, propiciará un movimiento *distinto* por parte del intervenido. En segunda instancia, una dimensión fija, la concerniente a su existencia misma, pues aun respetando dicho dinamismo —cuando se logra—, siguen constituyéndose como posiciones frente o ante el *otro*. Es decir, la fijeza de su existencia.

¿Cómo pensar el posicionamiento del interviniente frente al *otro* si no es bajo los términos del *background*<sup>30</sup> que trae consigo? En otras palabras, ¿no adquiere un lugar fundamental el interviniente como sujeto dentro de la intervención, con todo lo que ello implica? ¿No es a partir de allí que se posiciona, ya sea por elección consciente o no?

Sin embargo, en el lado contrario tenemos la postura de Mier:

---

<sup>29</sup> «Autor» se toma del latín *auctor*, que se define como “creador”, “fuente histórica”, etc., el cual a su vez proviene de *augere*, cuyo significado se lee como “aumentar” o “hacer progresar”; de los cuales «autoridad» resulta derivado (Corominas, 1987, p. 73).

<sup>30</sup> Entendiendo por este concepto todas aquellas cargas que lo atraviesan y configuran permanentemente; un trasfondo propio del sujeto relacionado simultáneamente a su historia y a su presente.

La intervención antropológica no es intervenir desde una disciplina, no es intervenir desde un modo de saber, [...] sino, en realidad, es una manera de suspender la fuerza de toda pretensión de identidad. [...] La mirada antropológica es aquella que renuncia a tener un lugar. Y en ese sentido, [...], es en donde puede inscribirse en un lugar de intersticio entre las identidades. Es aquello que está entre las identidades y no cede a la tentación de ninguna (Mier, s.f., p. 4).

Lo que intenta plantear el autor nos parece que tiene que ver con una desidentificación con ese *background*, y sólo a partir de ella, proceder a intervenir. No obstante, la pregunta que nos surge aquí es si ello es posible. Tal vez pensar en el dinamismo de las posiciones abra una veta. Es decir, mantener una posición tal que permita su propio movimiento, empujada por lo que ocurra en y con el campo; en y con el *otro*. Sin embargo, aun cuando haya desplazamientos constantes y fluidos en el trabajo, ¿realmente es posible deslindarse de la posición donde nos coloca el *background* con el que cargamos? Incluso, en los casos de las intervenciones académicas —siendo ésta misma un ejemplo—, ¿no juega un lugar importante la academia en esto?

No obstante, habrá que darle el lugar correspondiente al *otro*, pues el asunto también gira en torno a la manera en la que ese *otro* posiciona al interviniente y viceversa. ¿No decíamos que el interviniente sólo es en la medida en la que existe un *otro* que lo construya como tal; que el campo es «una totalidad de hechos interdependientes» y que, en él, «el vínculo acontece» y (nos) construye? En este sentido, el trabajo de Jeanne Favret-Saada (2014) nos conduce a preguntarnos por el sitio que ocupamos como intervinientes en el sistema de significación del *otro*. El lugar que nos da el *otro*. Pero, en todo caso, no sólo preguntarnos por tal, sino preguntarnos cómo está construido, por qué nos construye el *otro* así y no de otra manera, qué papel tenemos los intervinientes en esa construcción del *otro*. Y aunado a esto, qué hacemos como intervinientes con ese lugar. ¿Cómo se juegan en la intervención la posición en que yo como interviniente me coloco y el lugar que el intervenido me da, a la luz de la posición de autoridad que describíamos anteriormente?

Siendo así, el problema de las posiciones —y desplazamientos— de los personajes de la intervención dentro del entramado de las relaciones de poder resulta multidimensional, en la medida en la que lo estará mediando el lugar determinado de conocimiento que lo legitima o autoriza a intervenir; el *background* que traiga arrastrando el interviniente y del cual, en todo caso, hará intentos de desidentificación; la manera de construir al *otro* así como la construcción que el *otro* haga del primero; entre otras. Sin embargo, es necesario puntualizar que aun cuando todo ello generará movimientos continuos dentro de esas relaciones de poder —el poder en circulación—, como decíamos, no se trata de una distribución democrática del mismo (Foucault,

1979). Se vuelve imprescindible reconocer la asimetría de posiciones entre el interviniente y el intervenido, primando en el primero un lugar importante de poder enraizado en los aspectos previamente analizados —y más—.

### **Una aporía**

¿Y ahora? ¿Qué hacemos con nuestras propias investigaciones a raíz de esto? ¿Cómo pensar la asimetría de posiciones entre interviniente e intervenido? ¿Qué hacemos con el terreno de desigualdad en donde pensamos que el *otro* no es capaz de construir un conocimiento de su realidad (Rancière, 2010) —cuando no hay demanda de por medio—? ¿Qué hacemos con la desigualdad de posiciones?

A estas preguntas aparece de manera casi inmediata la noción de horizontalidad. Ésta que intenta darle un vuelco a la reflexión sobre el asunto de las posiciones y (re)hacer a partir de ello. Entonces, ¿qué es la horizontalidad?, ¿qué se entiende por ésta?

Más allá de haber zanjado la cuestión, nuestro interés particular en ella radica en que la pensamos a partir de las relaciones de poder. Es decir, si pensamos en horizontalizar las posiciones en función de las relaciones de poder, nos aparece en la reflexión su imposibilidad misma. Incluso, si lo pensamos a partir de lo que la palabra remite, resulta problemático. Es decir, para pensar en horizontalidad, es menester situar un mismo plano entre el interviniente e intervenido. ¿Es así? ¿Es tan fácil pensar la posibilidad de situarnos —intervinientes e intervenidos— en un mismo plano?

Por otra parte, ¿es precisa la noción simétrica para la problemática que nos ocupa? ¿Es la única vía para la reflexión y, en el mejor de los casos, resolución del problema de las posiciones? Dicho de otra manera, ¿la única vía para pensar este problema es a través de la misma lógica que lo construyó —la simétrica, en este caso—? A lo sumo, adquiere relevancia pensar qué posibilidades abre y qué otras limita trabajar bajo esta idea. Habría que reflexionar si es ése el camino que *hay* que recorrer, si *hay* otros o si es menester crearlos.

Es desde esta perspectiva que la horizontalidad tendría el límite de su imposibilidad misma, lo cual no sería tan problemático si lo situáramos —como tantas otras cosas que se posicionan así— en el lugar de utopía que sirviera para hacernos caminar por ese sendero —a

la manera de entender de Galeano<sup>31</sup>—. Sin embargo, ¿qué tan pertinente es hacer el intento, recorrer el camino hacia la horizontalidad durante un encuentro, cuando, al ser imposible, nos quedaríamos en un lugar si acaso intermedio en donde seguirá estando presente una suerte de jerarquía o posiciones disímiles —siguiendo la línea simétrica—? ¿Cuál sería entonces el sentido de colocarse *a la par*, en el mismo plano que el *otro*?

¿Pero por qué resulta tan relevante el problema de las posiciones y su simetría o asimetría en el ámbito social? Nos parece que lo que se asoma todo el tiempo tras estas reflexiones no es sino el asunto de la diferencia; el *uno* y el *otro*; cercanía y lejanía. Tal vez el tema es precisamente que no sabemos qué hacer en las intervenciones —e investigaciones— con la diferencia.

Para seguir (re)pensando dichas interrogantes, encontramos por lo menos dos propuestas que abordan la horizontalidad, las cuales nos dan a entender que la cuestión se relaciona con la manera de concebir dicho concepto.

Por un lado, tenemos la propuesta que brinda el equipo de la UNAM a partir de la investigación acción participativa y la Psicología Social Comunitaria. En ésta, prima el lugar activo que se le da a la «comunidad» —en este caso— en tanto productora de conocimiento y de la intervención misma. La participación adquiere el papel protagónico para que la horizontalidad tenga cabida. La idea es valorar todas las ideas por igual, sin jerarquizarlas, siendo los intervinientes únicamente «facilitadores» del cambio (Montero, 2004 y Balcazar, 2003). ¿Es suficiente?

Por otro lado, encontramos la propuesta de las metodologías horizontales (Corona y Kaltmeier, 2012; Cornejo y Rufer, 2020), en la cual se plantea a la investigación como un “fenómeno dialógico”, donde la consigna remite a la “búsqueda de conocimiento mutuo en la que el otro es parte constitutiva del ser, en otras palabras, el investigado es parte fundamental del investigador, y viceversa” (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 14). Mario Rufer (2012), dentro del mismo libro, invita a la asunción del privilegio epistemológico propio del investigador y al trabajo en virtud de ello; es decir, asumir la asimetría para hacer con y a partir de ella: “la táctica metodológica hacia la horizontalidad radica en una modalidad de la escucha como decisión

---

<sup>31</sup> “Ella [la utopía] está en el horizonte —dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar” (Galeano, 2001, p. 230).

política y como una toma de posición” (p. 59), evidenciando tanto la diferencia como las contradicciones propias del diálogo con el *otro*.

Acá lo interesante radica en el encuentro entre la horizontalidad y la diferencia. Darle lugar a esta última. Tomar posición en función de ella y hacer de esto un acto político. ¿Cómo pensarlo a partir de aquí? Resulta interesante el encuentro conceptual entre estas dos ideas; sin embargo, la discusión estaría en la manera de llevarlo a cabo. ¿Cómo trabajar en función de la diferencia? ¿Qué hacer con ella más allá de advertirla? Empero, tal vez haya otra reflexión que frene esta última: ¿por qué habría que hacer algo con ella más allá de advertirla? ¿Quiénes somos los/las investigadores/as para hacer algo con ella?

Finalmente, si lo que une a las distintas reflexiones sobre este problema —y por lo cual adquieren relevancia— es la diferencia, creemos que lo que emerge asomándose junto a éste es, precisamente, la preocupación por el encuentro con el *otro*. ¿Cómo podemos pensar el encuentro —y al *otro* mismo— a la luz de la lógica de la diferencia, así como de las posiciones y relaciones de poder que la intervención presupone? Una diferencia que, por demás, no se trata de pensarla como única, estática, fija o inamovible:

A veces pensamos en la diferencia como una especie de masa que está fuera de nosotros [...]; la diferencia se va moviendo porque nosotros también nos vamos moviendo en términos de posiciones subjetivas, en términos de formas de comprender y entender el mundo, en términos de formas de apropiarnos del lenguaje (Rufer, sesión de conferencia, 2021).

### **Pensar el *otro* no *tan otro***

En este sentido, habría que girar el reflector hacia la posición de ese *otro*. ¿Dónde está colocado? ¿No lo colocamos nosotras como intervinientes cuando pensamos a la intervención a partir de nuestra propia posición? ¿Se podría decir que el lenguaje juega un papel preponderante en el funcionamiento de esta lógica? Su enunciación misma ya da cuenta de ello: el *otro*, el *subalterno*, el *proletario*, el *oprimido*, el *vulnerable*, el *desplazado*, el *objeto*, etcétera. ¿En cuántas de las palabras que usamos para enunciarle existe un carácter pasivo en contraposición al carácter activo del *interviniente*?: intervenido e interviniente, desprotegido y protector, dominado y dominante, necesitado y salvador, etc. ¿No juega aquí la voz pasiva del lenguaje un papel fundamental, al enunciante posicionarse fuera de estas categorías para poder así enunciar al *otro* con ellas, como ya reflexionábamos previamente?

[...] El *subalterno* no tiene “voz propia” porque la academia fagocita el discurso del otro dentro de los marcos propios del texto científico o el ensayo filosófico. El discurso del otro [es] una cita

acomodada siempre a las categorías propias del discurso (Rufer, 2012, p. 72, siguiendo a Spivak, 2003).

Aunado a esto, al interviniente enunciarlo de esta manera, se coloca él fuera de tales categorías. Y, paralelamente, siguiendo la cita de Rufer, absorbe el discurso del *otro* para insertarlo en sus propias categorías. Por tanto, pensamos que tal vez seguir la reflexión a partir de la noción de posiciones no sea suficiente, pues lo que notamos aquí es en todo caso una suerte de construcción del *otro*.

El *otro* es construido; y se construye en función de un *uno*. Así como el *uno* es construido por el *otro*. El tema es cuál es la configuración de dicha construcción; cómo se lleva a cabo y qué significaciones tiene para ambas partes.

Es también a partir de esta construcción del *otro* que se conceptualiza por un lado el lugar que se le da —o no— a la diferencia y, por otro, todo el asunto del juego de cercanía y lejanía entre interviniente e intervenido; la distancia<sup>32</sup>. Y aquí es cuando tiene cabida la pregunta: ¿cómo construimos al *otro* y, por consecuencia, cómo nos encontramos con ese *otro*?

Es difícil encontrar en nuestra relación con el *otro* la posibilidad de sentir responsabilidad, alguna clase de cercanía relativa. Al contrario, vivimos en un lugar donde la asistencia *light*, el discurso

---

<sup>32</sup> Tal vez, lo que tiene lugar aquí no es únicamente el asunto de la diferencia. A manera de pensar de Derrida, el uno y el otro pueden diferenciarse espacial y temporalmente por aquella colección de signos en movimiento incesante, la *différance*. No hay significado natural, no hay qué es uno y qué es el otro. No somos más que una masa de significados, impuestos por signos —muchas veces arbitrarios— posteriormente interpretados.

En este sentido, podríamos pensar la intervención a través de estos dos sentidos que Derrida propone. El uno difiriendo del otro en tanto oposición a su similitud. El uno, por tanto, siendo o constituyéndose como tal en tanto diferente con un otro; una distancia espacial. Hasta aquí ha de decirse que es un planteamiento ya trabajado en este texto a partir del interviniente e intervenido constituyéndose en tanto tal, por la diferencia de uno frente al otro. Ahora bien, tendríamos en segundo lugar la noción de diferir en tanto postergación; dejar algo del sentido para después, “[...] tener en cuenta el tiempo [...]”. Diferir en este sentido es contemporizar, es recurrir, consciente o inconscientemente a la mediación temporal y contemporizadora de un desvío” (p. 5). ¿No decíamos que la intervención, precisamente, tiene que ver con aquello que no es sino hasta que acontece? Aquello que no parte sino hasta que media el tiempo y que su presencia es indefinible hasta después, hasta el momento en que la diferencia con el otro se pone en juego. Una presencia que no se configura en presente, sino en pasado. Al momento de haber ocurrido. Y entonces, el asunto giraría en torno a dejar en suspenso su definición hasta que deje de ser presencia para entonces, tal vez, convertirse en presente —o, diría Derrida, un pasado que nunca fue presente—.

de buena voluntad —expresado en los teletones y en la caridad televisiva—, son la única relación posible con él o con ella<sup>33</sup> (Castillejo, 2016, p. 24).

Si bien podría leerse la reflexión de Castillejo como una manera de cerrar el asunto a partir de la imposibilidad de otra construcción de la relación con el *otro*, tal vez, por el contrario, habría que pensar qué configura esa única posibilidad de relación —si es tal el caso—, por qué sucede esto y si el asunto no está en caminar hacia romper ese muro.

Castillejo (2016) habla de la investigación —antropológica, aunque se puede trasladar tal vez a otros escenarios— como un proceso en donde se lleva a cabo un intento de “familiaridad” con ese *otro*, “que en última instancia sería un intento, yo diría fallido, de hacer de nuestra presencia física un ‘mundo posible’ o inteligible dentro de otras configuraciones del ‘espacio social’” (p. 27). Al respecto, podríamos decir entonces que, según Castillejo, el encuentro con el *otro* es un encuentro siempre fallido.

¿Cómo hacer un trabajo donde lo que prima es el encuentro con un *otro* a sabiendas de su ontología fallida? De nuevo, el asunto es qué hacer como intervinientes con ello. Qué hacer con el “abismo cognitivo” (Castillejo, 2016, p. 27) que siempre nos separará del *otro* y que estará permanentemente latente en la intervención misma.

La responsabilidad del encuentro: la construcción del *otro*, el trabajo con la distancia, con el «abismo cognitivo», con el encuentro fallido.

Desde la perspectiva de Nitzan Shoshan (2015), “[...] la naturaleza de la práctica etnográfica es borrar las fronteras entre la simpatía y la empatía, desestabilizar las distinciones entre análisis y narración, y forzarnos a entrar en relaciones afectivas” (p. 161). Y así es como encontramos *otra*<sup>34</sup> forma de trabajar, en la cual prima el afecto. Estar dentro, tomar ese lugar y no reducirlo a intentar *entenderlo*. Ser dentro, “[...] aceptar ‘participar’ y ser afectado, no tienen

---

<sup>33</sup> Si bien este pensamiento se encuentra anclado al contexto colombiano, nos parece que no carece de pertinencia trasladarlo a la problemática mexicana, pues consideramos que no se fuerza su lectura con dicho desplazamiento.

<sup>34</sup> Con esto hacemos referencia a formas tal vez más clásicas de trabajar esta cuestión, entre ellas: la construcción evidente y explícita del *otro* como «objeto» de estudio —“el mal llamado objeto de nuestra investigación”, según Castillejo (2016, p. 27); el «mito» del objeto de investigación para otros, etc.—; una concepción ya muy criticada en las ciencias sociales, en donde el yo del investigador no tiene cabida dentro de la producción investigativa. O bien, el trabajo mediante la empatía. Para la discusión sobre esta última —y sus diversas limitaciones—, véase Favreet-Saada (2014) y Shoshan (2015). Desde un punto de vista más clínico, podríamos señalar también la manera de acercarse mediante el «sesgo» de Jullien (2013), ya al margen de las formas clásicas.



nada que ver con una operación de conocimiento por empatía” (Favreet-Saada, 2014, p. 63). Implica simultáneamente “tolerar vivir una suerte de escisión” (p. 66) al tener que priorizar la parte de sí que es afectada, trastocada por la experiencia.

Ahora bien, preguntarnos cómo pensar los afectos dentro de ese vínculo se vuelve imprescindible. ¿Cómo pensar ese «ser afectado» de Favreet-Saada con relación a lo que sucede en la intervención? ¿Cómo trabajar con esos afectos al estar atravesadas por todo lo que se ha expuesto? ¿Qué hacer, más allá de advertirlo?; más aún si “la transferencia cultural nos exige que intentemos entender otras formas de vida en sus propios términos” (Rosaldo, 2000, p. 47). ¿Cómo acceder a «sus propios términos» si el interviniente no es más que un sujeto que se vincula con un *otro* de determinada manera, que a su vez él mismo construyó, pero que simultáneamente lo construye a él y, por consiguiente, lo trastoca? ¿Cómo acceder a sus propios términos cuando Rabinow (1992) afirma que todo lo que el antropólogo en su intervención encuentra es en sí mismo una interpretación, la cual, a su vez, estará mediada por la interpretación propia del antropólogo?

La cultura es interpretación. Los «hechos» del antropólogo, los materiales que fue a encontrar al terreno, son en sí mismos interpretaciones. Los datos de base ya están culturalmente mediados por el pueblo cuya cultura nosotros, como antropólogos, vamos allí a explorar. Los hechos se hacen [...] y los hechos que nosotros interpretamos están hechos y rehechos (Rabinow, 1992, p. 141).

¿Cómo acceder a sus propios términos si entendemos que se artificializa tanto el medio —para convertirse en campo de intervención— como lo que se pueda decir de él, al encontrarse circunscrito en una cadena interpretativa, por un lado más vieja que la intervención, pero simultáneamente (re)configurándose a la par del ejercicio de intervención? ¿Cómo acceder a sus propios términos si “lo que tenemos en frente como el original no existe, lo que existen son todo el tiempo actos comunicativos, actos que nos permiten acercarnos y alejarnos” (Rufer, sesión de conferencia, 2021)?

Y, a la luz de esto, ¿qué ocurre con el archivo generado a raíz de los trabajos de intervención? ¿Qué pasa con ese archivo que intenta dar cuenta de la palabra del *otro*; que intenta entender a ese *otro* «en sus propios términos» —si es el caso—? Quizás es en este punto del círculo hermenéutico del que no podemos escapar (Sánchez Carretero, 2003) —en la construcción del archivo— donde adquieren relevancia las preguntas «¿quién escribe?, ¿qué escribe? —y su correspondiente *qué no escribe*, que puede incluso resultar más relevante—,

¿por qué lo escribe?, ¿cómo lo hace?», etc.<sup>35</sup> Es decir, habrá que puntualizar que la posición del interviniente frente al *otro* no se reduce a la posición que adquiere físicamente en su encuentro, sino que sus márgenes abrazan también el lugar que ocupa al momento de la construcción del archivo. Una posición frente al escrito. ¿No es ahí donde se ponen en evidencia tanto las decisiones metodológicas como las cargas no conscientes que habrán atravesado transversalmente la intervención? ¿Qué pasa con esa traducción del sentido, —siempre impura a la manera de entender de Rufer— llevada a cabo en la escritura que no es otra cosa que una fijación de significado; que, siguiendo al mismo autor, no es más que *traer eso que me es extraño al dominio propio a través de modos de legitimación*? ¿“Traducir la diferencia no es una forma de comértela, no es un acto caníbal” (Rufer, sesión de conferencia, 2021, siguiendo a Echeverría)?

¿Cómo darle al *otro* el lugar protagónico correspondiente en la intervención, en el archivo, sin dejar de tomar en cuenta todos los aspectos por los cuales el interviniente se vuelve también sujeto mismo de investigación, por todos los elementos que hemos planteado? ¿Cómo darle el lugar protagónico a la diferencia —y sus movimientos— sin «domesticarla» o «comérnosla»; sin traspasar el límite entre ésta y la diferenciación (Rufer, 2020)?

Tal vez podamos empezar por cambiar los papeles al hacer este tipo de reflexión: ¿qué pasa si ahora el *otro* soy yo-interviniente y el *uno* es el intervenido? No dejamos de ser *otro* para los habitantes del sitio donde nos interponemos<sup>36</sup>. Pero, el asunto está en qué *tipo* de *otros* somos para ellos (Castillejo, 2016).

Asimismo, ¿qué pasa si pensamos al «intervenido» como «interviniente» en la medida en la que configura también la intervención y, a su vez, interviene trastocando algo en el investigador?

Posiblemente pensarlo a partir del *cuerpo vibrátil* de Suely Rolnik (2009) abra otro panorama. El *otro* como “[...] una multiplicidad plástica de fuerzas que pulsan en nuestra textura sensible, tornándose parte de nosotros mismos. Se disuelven así, las figuras del sujeto y objeto

---

<sup>35</sup> “Sin embargo, participamos en, y con demasiada frecuencia reproducimos una política de la representación aun cuando creemos que la estamos cuestionando. Los artefactos textuales que producimos se interpretan y se movilizan dentro del mismo campo y en los mismos sitios donde llevamos a cabo nuestras investigaciones y por la misma gente con quien colaboramos. Nunca son meramente descripciones o análisis” (Shoshan, 2015, p. 161).

<sup>36</sup> “El antropólogo es, en cualquier contexto donde entre, otro para la ‘comunidad’ a la que ingresa” (Castillejo, 2016, p. 25).

y, con éstas, la separación del cuerpo respecto al mundo” (p. 54). Pensar que el *otro* ya no es *tan otro*; pensar que desde esta lógica resultaría irrelevante pensar la distancia, la separación, etc.; pensar que ya no es *el uno* y *el otro*.

Sin embargo, tenemos la propuesta de Castillejo que va en otro sentido: “nuestra propuesta teórica, e incluso metodológica, apunta más a una teoría de la construcción del otro como otro” (2016, p. 35), pues menciona que “[...] ni la cercanía absoluta —en donde el *self* y el otro casi se confunden—, ni la distancia absoluta —en donde el otro ni siquiera pertenece al mundo terrenal— son posibles” (pp. 26-27).

Desde nuestra perspectiva, el asunto podría encaminarse hacia abrir una veta dentro de la manera de conceptualizar al otro de Rolnik sin perder de vista la propuesta de Castillejo, la cual, a fin de cuentas, pone el énfasis en darle lugar a la diferencia. Es decir, pensar al otro como «fuerza pulsante dentro de nuestra textura sensible», desdibujando «las figuras del sujeto y objeto» y disolviendo la distancia sin dejar de reconocer, a su vez, al otro en su otredad. Una alteridad que es parte de mí, me trastoca, me construye; pero que es, y no deja de ser, alteridad. Pensar un *otro* no *tan otro*. Pensar de otra manera.

### **Desde lo particular: entre dos casos**

Es menester mencionar que con nuestras conjeturas anteriores y venideras no intentamos abarcarlo todo. Si bien intentamos pensar la intervención, no olvidamos que esta reflexión se encuentra anclada a dos casos en particular, con sus correspondientes especificidades; los cuales nos han orientado a recorrer este camino de contradicciones, críticas, cuestionamientos y angustias. A lo sumo, lo poco o mucho que podamos pensar de la intervención misma, se desprende de llevar a cabo una intervención dentro de otra, intentando ver *algo* de ambas; sin olvidar que lo que hacemos es una traducción de ambos casos, los traemos a nuestros terrenos, resultando siempre en una traducción impura (Rufer, 2021). El asunto sería ver hasta qué punto logramos trascenderla, pasar de la traducción a otra cosa.

Nuestra invitación es, en todo caso, a pensar y repensar el entramado que lleva consigo el ejercicio de intervención, antes, durante e incluso después de su puesta en práctica; abrir el diálogo, discusión y debate entre teorías, posiciones y saberes respecto a la misma, para, finalmente, cuestionarla; por ser nuestro propio objeto de estudio y simultáneamente, nuestro principal método de investigación.

### Sujetas a una forma de investigar

A todo esto, nuestra intervención es una de las que nos queda por reflexionar; por tanto, habría que desentrañar su configuración, situando sus bases tanto metodológicas como teóricas de la misma manera que intentamos hacerlo con la *otra* intervención.

Apelando a aquel primer encuadre en el que nos enmarcamos, al inicio de la investigación pensábamos al sujeto como un objeto, del cual podríamos extraer cierta información y producir algún conocimiento, como código de base a través del cual nos sería posible voltear la mirada hacia la intervención comunitaria; es decir, una medida a partir de la cual, la intervención se haría legible para nosotras. Como si se tratara de un libro escrito por alguien más que sólo terminaríamos leyendo, sin pensar que nosotras seríamos parte de su escritura misma.

Teníamos planeada una forma de trabajo bastante clásica, cuya base fundamental sería en su momento aquella observación participante —que critica Guber (2001)— “sistemática y [controlada de] todo lo que acontece en [torno] del investigador, [...] [donde se participa] en una o varias actividades de la población” (p. 57). Alrededor de esta noción se desenvuelven múltiples discusiones entre «observar» y «participar», ya que “[...] ni el investigador puede ser ‘uno más’ entre los nativos, ni su presencia puede ser tan externa como para no afectar en modo alguno al escenario y sus protagonistas” (p. 58). ¿Cómo resolvemos esto siendo investigadoras?; en principio, ¿se puede resolver?

A sabiendas de tal discusión, ¿por qué estábamos tan seguras de aquella herramienta con la que contábamos? Tal vez, nuestros primeros tres años de recorrido por la academia labraron dicha confianza. La situación resulta problemática; no sólo por la discusión teórica al respecto, sino por el hecho de tener una construcción metodológica tan fija cuando aún no *pisábamos* siquiera el campo. Habría que poner en cuestión qué tanto lugar abrimos a los movimientos emancipatorios, de los que habla Laura Quintana (2010), en nuestros trabajos intervinientes. O por el contrario, qué tanto *dejamos cerrado el cajón* que detiene el movimiento de los cuerpos de los otros; qué tanto la academia juega en esa apertura o cierre.

Y entonces sucede el *impasse*, aquel primer momento de quiebre y límite al que nos enfrentamos. El tiempo seguiría su curso; sí, y consigo vendrían exigencias que cumplir a pesar de no tener un campo. Un movimiento por la imposibilidad de quedarnos estáticas a esperar *algo* sin saber cuándo ocurriría. Y así es como se derrumba el plan de la observación participante.

Con este derrumbe dejamos de pensar como única forma de estudio la extracción de conocimiento del campo y empezamos, así, a colocarnos como sujetas de investigación; —no como centro— pensar que también pasa *algo* por y con nosotras a raíz de nuestra presencia, de *nuestra intervención en una intervención*. Nos permitió generar una crítica y nuevo pensamiento de nuestro trabajo, *una otra* intención sobre cómo encontrarnos con el *otro*. La antropología y la etnografía nos permitieron ver —a partir de Rosaldo (2000), Guber (2001), Licona (2015), Rabinow (1992), etc.— nuestro trabajo de intervinientes como un ejercicio de movimiento libre en y respecto al campo de estudio, que tomara como referencia los sucesos desarrollados en ese mismo terreno en vez de determinar una posición inamovible. Una construcción distinta del *otro*, tal vez una construcción de sujeto en vez de objeto de conocimiento. Una construcción distinta de la intervención, convirtiéndose ahora tanto en *forma* como en *foco* de análisis.

No pensar en qué técnica funcionaba más que otra, si un instrumento o modelo serviría o no; sino, por el contrario, estar; ser en el campo y dejarnos afectar por él (Favret-Saada, 2014), asumiendo también la responsabilidad de posicionarnos frente al *otro*, cosa que seguiría sucediendo.

Empero, no deja de aparecer la idea problemática de *ser y estar* en un medio forzosamente virtual por la pandemia; del *otro* presentado —a lo sumo— en dos dimensiones a través de una pantalla. ¿Cómo *somos y estamos* en un encuentro que no deja de ser de esta índole? ¿Qué encuentro es el que se genera?

En conclusión, independientemente del carácter presencial o virtual de la intervención, nuestro objetivo se vio desplazado. Se llevó a cabo una reconfiguración entendida como necesaria, al ser causada por el reclamo del campo mismo (Rosaldo, 2000). Ahora nos interesa otra cosa: porque a través del *otro* pudimos vernos a nosotras mismas; “[...] descubro quién soy hasta que me veo en la cara del otro” (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 14).

### **Intervención intervenida**

Aun sabiendo que íbamos a *observar* una intervención interviniendo, dentro de esta nueva visión, planeábamos estar alertas de la artificialización del medio<sup>37</sup>. Es decir, nos dimos cuenta que el asunto no era tener cuidado con ésta, no se trataba de impedirla, sino asumirla y *hacer* en función de ella.

---

<sup>37</sup> Tal vez sin entender aún lo que significaba la construcción del campo.

Al regreso del paro, nuestra intención versaba en permanecer un tanto al margen de la construcción de sus actividades, como sus clases, su intención metodológica, su programa, etcétera. Es decir, cuando sabíamos que estaríamos en un semestre donde el contenido teórico y la cantidad de encuentros con la comunidad se limitarían, queríamos mantener la atención a lo que ellos priorizarían; dar cuenta de lo que les resultaba más relevante meter al programa para configurar la intervención semestral. Sin embargo, el equipo de la UNAM nos encomendó como tareas: reajustar el programa teóricamente —a partir del contenido preexistente—, fungir como monitoras, exponer lecturas, dar opiniones, ser partícipes en clases, etc. De manera tal que nuestra participación no podía ya limitarse como pensábamos, pues la UNAM nos colocó en un lugar distinto.

En concreto, ¿qué logramos *hacer* con todo lo que ocurrió a partir de nuestra irrupción? ¿Podríamos pensar que algo surgió en ese *entre* producido por ellos y nosotras? ¿Logramos una intervención —a lo menos— cuestionada como proponíamos?

En primera instancia, es menester pensar qué tipo de intercambio se llevó a cabo entre ambos equipos de intervención, pues, como ya analizamos, esto da cuenta de la relación determinada que se gestó. En este sentido, desde un inicio aceptamos llevar a cabo las actividades previamente explicadas a cambio de la liberación de nuestro servicio social —ser parte de su trabajo por la firma de un papel necesario para la titulación—. ¿Qué genera esto en la relación UNAM-UAM<sup>38</sup>?

Creemos que produjo puntos sustantivos que particularizaron la relación: en primer lugar, una sensación de alivio mutuo. Si bien, nosotras funcionamos como zaranda tamizando la arena necesaria para la construcción de su trabajo de intervención, ellos —en particular, el profesor—, sustraen una gran piedra con la cual simplemente la titulación no tendría lugar; consideramos que esto generó una sensación de tranquilidad común entre los equipos. En segundo lugar, configuró una relación de poder entre ambos personajes: el profesor adquiere un lugar sustancial de poder en la medida en la que sin su rúbrica, como decíamos, no hay titulación; mientras que nuestro trabajo, fácilmente puede ser realizado por algún/a otro/a monitor/a. Y, por último, se crea un juego entre ambas universidades. Aun cuando esto podría desembocar en una infinidad de variantes, aquí la conjugación de UAM pareció ser tomada como un aporte de una ‘visión fresca’, como ‘complemento de su trabajo’ (Ramos, comunicación personal, 12 de mayo del

---

<sup>38</sup> Al mencionar el nombre de las instituciones UNAM y UAM, nos estaremos refiriendo, de aquí en más, a los equipos intervinientes particulares de este caso.

2021). Sin embargo, ¿hasta qué punto fue así, cuando al sugerir perspectivas distintas a las suyas terminaban moldeándolas a su punto de vista inicial? Y en nuestro caso, ¿fueron ellos complemento a nuestra formación académica como psicólogas de la UAM-X? En todo caso, ¿lo permitimos aun en la medida en que este trabajo fue hecho a partir de su intervención? ¿Hasta qué punto ambos equipos apre(he)ndimos uno del otro?

A fin de cuentas, tras este intercambio, *estuvimos, fuimos* con ellos. ¿Horizontalmente? Quién sabe, habría que pensar desde qué perspectiva. El asunto es que nos interpusimos y nuestra llegada, al parecer, no fue tomada como intrusiva; pero, ¿pensarlo así no sería obviar *algo* de lo que no podemos dar(nos) cuenta? Finalmente, estuvimos y nos desplazamos, quizá, de esa primera posición prejuiciosa del campo. Pero, ¿realmente lo hicimos? ¿Hasta qué punto recaímos en ello?

Dicha posición puesta en cuestión, ¿no da cuenta del lugar donde nos colocamos a partir de los saberes aprendidos de la academia? ¿No es desde ahí que tomamos elementos de referencia, cuyo mal manejo nos puede hacer caer en juicios hacia la intervención de los otros? De igual manera, esto no se reduce a nuestro caso, pues ambos equipos nos terminamos enmarcando en la institución académica; tal vez el asunto es qué hacemos con ella.

A partir de aquí, podemos pensar que tomamos un lugar particular de poder que parte del conocimiento, a la manera de entender de Foucault (1977, citado en Hall, 2010) —previamente planteada—. ¿Qué implica para nuestra intervención todo esto que ya expusimos? Aunado a ello, si recordamos esa posición de poder que adquiere la UNAM —especialmente el profesor— por ser él quien *firmará* parte de nuestra titulación, ¿qué relación/es de poder se genera/n ahí donde ambas partes tienen cierto poder sobre la otra?

¿Se hace posible entonces pensar en una posición horizontal? Si nos posicionamos desde la perspectiva de la horizontalidad respecto a las posiciones disímiles en las relaciones de poder, podríamos decir que se convierte en un concepto sumamente difícil de conjugar aquí; pues, como decíamos: si algo estuvo presente fue la asimetría de posiciones. Ahora bien, si, por otro lado, pensamos la horizontalidad desde la perspectiva —ya expuesta— propuesta por Sarah Corona y Olaf Kaltmeier (2012), Inés Cornejo y Mario Rufer (2020), etc., habría que preguntarnos: ¿hasta dónde trabajamos a partir de la diferencia con la UNAM e *hicimos* en función de ella? ¿Hasta qué punto nos dispusimos y fuimos capaces de producir un «tercer texto» mediante el

diálogo con los otros? ¿Hasta qué punto fue falta de posibilidad?, ¿hasta qué punto falta de voluntad?

Aunque la idea que concebimos de horizontalidad del equipo de la UNAM mantiene su contexto dentro de las prácticas de la Psicología Social Comunitaria, podríamos también tomarla para cuestionar nuestra intervención a partir de ella. Pensamos que ambos saberes se tomaron en cuenta y a partir de ahí se hizo una participación conjunta; no obstante, ¿resulta suficiente para que se cumpla esta horizontalidad? En otras palabras, si el asunto es que se conjuguen ambos saberes para una futura construcción, habría que pensar hasta qué punto dejamos conjugar nuestros saberes con los suyos y si hicimos algo en función de esto para que se produjera una construcción determinada.

### **El otro (en) silencio: un vacío**

Entre tanto, no nos podemos olvidar de la intervención que nos ocupaba y que desarrollábamos en un inicio: la desempeñada por la UNAM en La Merced. En este sentido, hay que tomar en cuenta lo que caracterizó a esta intervención en el caso del semestre donde nos involucramos; como ya se ha planteado, fue un período escolar obstaculizado por los tiempos recortados a raíz del paro y de las exigencias académicas, por la virtualidad orillada en razón de la pandemia, así como por los encuentros limitados con la propia comunidad —también resultado de las razones anteriores— e incluso, por las dificultades técnicas debido a la virtualidad dado el contexto económico de La Merced. Aunado a ello, podríamos pensar en el desgaste estudiantil como síntoma probable de todos los problemas anteriores. Siendo así, habrá que tener presentes dichas condiciones para cualquier futuro análisis.

Ahora bien, recordando que los objetivos de su labor de intervención giran en torno a trabajar siempre desde la horizontalidad —en la que ninguno de los actores se posicione sobre el otro— donde se intenta poner a la comunidad en el centro, para que, posteriormente, tome el lugar de *líder* de su propia transformación —ya que al ser directamente afectados por las problemáticas tienen elementos de referencia suficientes para conocerlas y, por consiguiente, modificarlas—; entonces, resulta imprescindible analizar hasta qué punto sucede esto en la intervención a la que tuvimos acceso.

Planteábamos ya, que el uso del esquema de pasos presentado por Mori (2008) era en sí mismo una conceptualización un tanto híbrida entre la adecuación necesaria para los fines académicos y la propuesta de la PSC, dejando al margen varios de sus principios. Empero,



parece ser que el trabajo realizado por la UNAM tampoco resulta ser una puesta en práctica completamente fiel a este esquema. A saber, aun cuando en varios de los sectores el objetivo semestral que se planteó, por los límites que se presentaron, fue la realización de un diagnóstico de la comunidad —primer paso del esquema de Mori—; encontramos que dicho diagnóstico, a la manera teórica de entenderse, no se presentó. La intervención parece reducirse a un trabajo académico que necesita producir *algo* durante el semestre, sin que la atención se ponga en el *qué*.

Las actividades llevadas a cabo con la comunidad no parecen dar cuenta de las problemáticas urgentes a ser atendidas. Dentro de las visitas a La Merced, las más frecuentes fueron las realizadas por el profesor, en las cuales intentó hacer acto de presencia en varios sectores sin hacer alguna actividad relacionada a la intervención. En la misma línea, podemos situar el caso del sector de trabajo sexual, quienes lograron ir y hablar con las trabajadoras sexuales un par de veces presencialmente, y un par de veces de manera virtual; sin embargo, el trabajo realizado da cuenta de un interés por el relato de sus historias de vida, mas no de una atención en un posterior quehacer con ellas. Tal parece que estas apariciones del equipo de la UNAM en La Merced intentan, en todo caso, validar la cercanía entre el equipo interviniente y el intervenido. Reafirmar la existencia de una relación más allá de *hacer algo* a partir de ésta.

Pero, ¿cómo es la configuración de esta relación? En el caso del sector de trabajo sexual, las monitoras mencionan que ‘en algún momento de la historia del trabajo comunitario, el equipo interviniente de la UNAM realizó un acopio en agradecimiento a la participación de las trabajadoras sexuales con el fin de apoyarlas económicamente’ (Monitoras de trabajo sexual, comunicación personal, 30 de junio del 2021), sabiendo que el desamparo económico es uno de los problemas que aquejan de manera más furtiva a estas mujeres. Al parecer, se asoma en diversos puntos del trabajo de intervención un asunto asistencialista, pues creemos que la organización de dicho acopio no es otra cosa que caridad, cuestión que se opone a su promesa promocional.

Por otra parte, encontramos sectores en los que las actividades semestrales van en otro sentido. En el sector de niños, niñas y adolescentes el trabajo consistió en planificar un taller para adolescentes mujeres; sin embargo, dicha tarea nace enteramente de las alumnas, no de una demanda de la comunidad, pues es precisamente la presencia de mujeres adolescentes la que falta en el sector y la que se intentó incentivar con dicho taller; pero al tiempo que se llevaba a cabo esta planeación, el contacto con las madres de algunos niños del sector se perdió y el

trabajo con los hombres jóvenes no se contempló. Otra de estas situaciones sucedió con la población callejera y el predio 50, en donde a la población no se le tomó en cuenta para la construcción de actividades, ni se escucharon sus necesidades y problemáticas, por lo que el equipo interventor llegó con una guía de actividades preestablecida<sup>39</sup> y una serie de perspectivas iniciales de la comunidad construidas antes de su acercamiento a ella o, en todo caso, previos al «diagnóstico de la comunidad».

Podría pensarse qué pasa entonces con el esquema a seguir para la puesta en marcha de la intervención comunitaria si en ningún momento se realizó un diagnóstico desde la comunidad; de qué manera tomar acción si no se ha tomado en cuenta lo que la comunidad expresa necesitar. En este sentido, ¿a *quién(es)* responde este ejercicio de intervención comunitaria? ¿Todo esto dará cuenta de un síntoma de las condiciones semestrales expuestas o tendrá que ver con algo que excede estos límites? ¿Hasta dónde el interés gira en torno a la comunidad y su transformación, y hasta dónde en torno a generar una justificación académica para mantener su estancia en la comunidad?

Además, creemos que la organización del equipo conlleva problemas para la intervención; muestra de esto es la ‘autonomía’ o ‘autogestión’ (Ramos, comunicación personal, 12 de mayo del 2021) de la que cada sector goza. Al estar insertas en algunos sectores pudimos apreciar sus modos de trabajo independientemente de la supervisión del profesor. Por ejemplo, nos dimos cuenta de que el discurso de los monitores del sector de población callejera, durante las reuniones semanales, era un tanto ambiguo, pues no daba cuenta, realmente, de que las cuestiones del sector eran rara vez atendidas; además, no hubo una construcción propia de trabajo escrito, pues el presentado fue únicamente una reutilización de semestres pasados, con mínimas alteraciones. En cuanto al sector de comercio<sup>40</sup> no se llegó a finalizar siquiera un trabajo semestral<sup>41</sup>; al no ser revisado fuera de los monitores del sector, realmente no hay alguien ante el cual presentar resultados; es a voces que se aprueba el trabajo. En contraste, en el sector de niños, niñas y adolescentes —donde el mismo Esteban es monitor— el trabajo final fue extenso y revisado por el profesor. Entonces, ¿qué tan funcional para sus objetivos resulta dicha

---

<sup>39</sup> Algunas de las actividades que se hicieron con la población callejera fueron: jugar UNO®, hacer dibujos, escribir cartas y elaborar signos que los identifican para unirlos con las fotografías que se habían tomado en aquellos momentos; en cuanto al predio 50, se hicieron juegos de integración, dibujos para explicar cómo han vivido la pandemia y por último, canciones para cerrar la sesión.

<sup>40</sup> Ninguna integrante estuvo en dicho sector, pero obtuvimos información por solicitud propia.

<sup>41</sup> Entregaron un cronograma, reconociendo que es un trabajo inconcluso que plantean terminar de redactar más adelante.

autonomía y su correlativa organización? ¿Qué significa esto, no sólo para ellos, sino para el trabajo de intervención en sí y lo correspondiente a la comunidad?

Es a raíz de lo ocurrido que nos atrevemos a enunciar esta intervención como una intervención fallida, en tanto que la voz del *otro* —de la cual, en teoría, una intervención siempre intenta dar cuenta, sobre todo cuando es investigativa— aparece desdibujada. No sólo por la poca participación que se muestra en la ejecución de la intervención, sino porque, ya en el trabajo escrito semestral hecho por los estudiantes-«facilitadores», no aparece la voz de la comunidad. Es mucho más evidente el enfoque en el diseño del plan de intervención, en el establecimiento de las actividades a realizar, así como en la descripción teórica de la comunidad —«oprimida»—, que en la denotación de esa voz. Cuando el asunto era centrar al *otro* de la comunidad en el trabajo de intervención, quien aparece en el centro es el *uno* interviniente: el equipo de la UNAM. ¿Qué nos dice esto de su intervención? Tal vez lo que se asoma de manera directa, una vez más, es la adecuación académica atravesando transversalmente su trabajo.

Pero en todo caso, ¿qué nos dice esto de *nuestra* participación en su intervención? ¿Acaso no éramos también parte del equipo que intervino? Siendo así, ¿no jugamos un papel en este resultado? El fallo, por tanto, trasciende los límites del equipo de la UNAM y termina por involucrarnos a nosotras. Tal vez, es ahí donde nuestro trabajo da cuenta, igualmente, de un apego a la institución académica más que de un compromiso asumido hacia el trabajo de intervención en el que nos íbamos a involucrar. La disposición de hacer algo con ellos, en conjunto y a partir del diálogo, se vio sustituida por la necesidad del cumplimiento del servicio social sin una correlativa correspondencia de nuestra parte para llevar a cabo *algo más*.

En consecuencia, pensamos que, lo que se produce es un *vacío*; un vacío —perentorio— de intervención. ¿En qué se convierte cualquier intervención que no da cuenta del *otro*; donde el *otro* aparece sólo como ausencia?

Al final, *otro* vacío. Otro límite para nuestra investigación; un límite que encierra, detiene, provoca angustia. De nuevo, angustia. Una angustia que nunca desaparece por la prominente aparición de obstáculos; una angustia producida precisamente por la imposibilidad de quedar varadas en ella; una angustia porque “el tiempo, ese rastro que todo lo diluye, sigue pasando” (Castillejo, 2016, p. 29) y el deber académico, junto a él, no cesa. Otra configuración de un *no*. Una falta.

...

### III

¿Y qué queda hacer ante una falta? Movernos. ¿De *quién* nos queda escribir cuando, de repente, el *otro* que prometía ser el centro de ambas intervenciones no aparece? ¿De *qué* escribir cuando lo que nos interesaba trabajar en primera instancia —la voz del otro a través de la intervención de la UNAM— no es hallado? Tal vez es por esto que nosotras empezamos a aparecer en la reflexión —intentando llenar el vacío—, encontrando, posteriormente, relevancia en ello. ¿No nos posicionamos, en ese primer momento, como un *otro* al cual pensar dentro de la intervención en los momentos en los que no existía otro *otro*?

#### **La sombra: inalcanzable, intocable, insible**

En vista de lo anterior, es importante retomar lo que aparecía como objetivo principal de esa otra intervención. ¿Qué pasa con la transformación social a raíz del desdibujamiento de la voz del *otro*? Si bien, es algo que ronda incesantemente esta intervención comunitaria y era uno de nuestros intereses iniciales al intervenir en su trabajo, tal vez hasta el momento no hemos hecho una reflexión al respecto. ¿Acaso esto no tiene que ver también con que se desdibuja a lo largo de la intervención en paralelo al *otro*?

Creemos menester acentuar la mirada en la búsqueda de la transformación social en esta relación entre el diseño de la intervención comunitaria y su ejecución.

A partir de lo que ya planteamos, encontramos un gran trecho entre el discurso teórico y la puesta en práctica. Dista mucho el lugar que le daban al *otro* en el discurso medular en contraposición del que le otorgaron en el trabajo propiamente hecho, lo cual resulta también evidente en los trabajos escritos de fin de semestre. En estos últimos, se observa cómo en todo el planteamiento teórico aparece gran fundamentación sobre la construcción que llevan a cabo tanto del campo como del otro<sup>42</sup> y cómo esto serviría de base para generar un trabajo bastante profundo de y con la comunidad; mientras que finalmente los resultados de la intervención no dan cuenta de ello. Entonces, ¿de qué dan cuenta? Tal vez de los mismos intervinientes; de

---

<sup>42</sup> Dentro de estas construcciones del campo, encontramos una manera particular de pensar como intervinientes a la comunidad de la Merced: los riesgos que implica trabajar allí, una perspectiva —optimista— de cómo será recibida su intervención, los posibles problemas que se pueden presentar —y, en su caso, sus correspondientes soluciones—, la significación social que para ellos adquiere este trabajo en un contexto como el de La Merced, etc. Ahora bien, recordamos que el *otro* tiene para ellos la connotación de ser el «oprimido» y toda la perspectiva que se genera sobre éste gira en torno a dicho concepto.

cómo se sintieron, de sus esperanzas futuras, de sus aprendizajes tanto teóricos como experienciales, de sus recomendaciones a futuros estudiantes-facilitadores, etcétera.

A todo esto, ¿dónde queda la transformación social? Al parecer, únicamente, en la reproducción de un discurso. No obstante, ¿hasta dónde este rastro de la transformación social se enmarca en la situación particular del semestre por las condiciones iniciales del mismo y hasta dónde rebasa este período escolar tan particular?

En este sentido, habrá que situar aquí otro de los aspectos que nos concierne analizar para poder seguir la huella de la transformación social dentro del sendero de la intervención; la correspondiente a una revisión del archivo construido por los trabajos semestrales en cada sector, elaborados a lo largo de la historia del proyecto de intervención en La Merced por el equipo de la UNAM.

Esto fue posible gracias a otro intercambio llevado a cabo con Esteban durante el paro de la UNAM. La negociación consistió en un ofrecimiento por nuestra parte de diseñarles un sitio web y una presentación en donde se organizara y resumiera la información relacionada a su proyecto; de esta manera, ellos nos brindarían material que nos serviría para hacer el análisis que trascendiera los límites de este semestre en particular. Sin embargo, los trabajos de períodos pasados que nos brindaron resultaron ser únicamente de cinco años anteriores al actual<sup>43</sup>, limitando el análisis de los primeros seis años de trabajo.

Dentro de la revisión de dichos trabajos encontramos una constante respecto a la implementación de sus conceptos teóricos dentro de cada sector, y es que a pesar de compartir el mismo temario de clase, no existe una homogeneidad del contenido teórico entre sectores ni en los proyectos pertenecientes al mismo. Es así que podemos encontrar distintas perspectivas para mirar un mismo campo dependiendo del semestre, o enfoques ajenos o contrarios a la PSC. Verbigracia, proponen una forma de explicar la delincuencia a partir de la biopsicología y las patologías<sup>44</sup>; incluso, en otros casos, no recurren a la teoría que aparece de manera tan constante en el discurso para apoyarse en el análisis de los resultados de su campo.

Por otro lado, nos parece curiosa la distancia entre sectores a raíz de su segmentación. Si bien resulta interesante cuestionarse por qué dividen a la población así y, por añadidura, por

---

<sup>43</sup> Aun cuando la totalidad de los proyectos que recibimos fueron realizados entre los años 2016 y 2020, no tuvimos acceso absolutamente a todos los trabajos, ya que la base de datos se encontraba incompleta.

<sup>44</sup> Trabajo del sector de comercio del 2017-2.

qué en esos sectores y no en otros<sup>45</sup>; también es pertinente reflexionar en torno a si esa sectorización resulta una decisión metodológica, siendo el abordaje del problema que les ocupa el fin principal de ésta y pudiendo así hacer *algo* a partir de tales subgrupos para regresar en algún momento a la comunidad en su conjunto. O, en contraposición, si esto no se coloca en el foco de reflexión y se termina ramificando a la comunidad sin ningún objetivo final por regresar a tal conjunto. ¿Cómo resolver las problemáticas de una comunidad entera —junto con ella—, siendo ésta tan divergente y tan ‘desunida’ (Ramos, comunicación personal, 12 de mayo del 2021) si se segmenta desde el inicio, sin la existencia aparente de una intención metodológica que lo justifique?<sup>46</sup>

Por todo esto, es menester detenernos a pensar, ¿qué pasa con la continuidad de los trabajos? ¿Será que queda diluida en el camino? Encontramos que cada proyecto semestral intenta dejar sugerencias de cómo retomar el campo posteriormente; sin embargo, éstas no siempre son atendidas por los nuevos equipos de intervención —pues parece que no en todos los casos los trabajos previos son consultados—, por lo que *los avances* quedan a la deriva en la comunidad, y como resultado, se comienza a problematizar el campo casi desde cero.

---

<sup>45</sup> Como bien mencionó el profesor, algunos sectores surgen propiamente del interés de los estudiantes por trabajar con cierto grupo de la población —como fue el caso de trabajo sexual y población callejera—, en donde se tuvieron en cuenta los riesgos que esto implicaría para sí, pero no un análisis que contemplara el trabajo y a la comunidad en su totalidad.

<sup>46</sup> Para pensar esto es interesante tomar en cuenta las cuestiones que los interventores de la UNAM intentan atender en cada sector: la trata de mujeres con el sector de trabajo sexual; la violencia, las oportunidades escolares, la vivienda en un entorno digno, la convivencia, la seguridad y el cuidado del cuerpo con el sector de niñas, niños y adolescentes, predio 50 y predio 53; la erradicación del hambre y la no discriminación con el sector de población callejera; la igualdad con el sector de comerciantes; la vulnerabilidad con todos los sectores; y muchas otras cuestiones. No creemos que cumplir con dichos objetivos sea puro ingenio, tal vez tenga que ver con una introyección de ciertos rasgos de lo estatal, y tal vez, específicamente con la de las políticas públicas con las que cuenta México; éstas buscan el beneficio y el bienestar de la sociedad, resolviendo los problemas que por sí misma no podría (Centro de Estudios Espinosa Yglesias, 2018). Considerando lo anterior: la sectorización y las tareas que se plantean cumplir, parecen estar pensadas a manera de espejo respecto a tales políticas públicas —si se desea ver esto con mayor detalle, visitar: Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2018). *Políticas públicas*. <https://desca.cndh.org.mx/politicas/publicas>—. No pensamos que dicho espejo se haya generado de manera consciente, sino por la influencia estatal que recibimos; aquella que se oculta en el medio y de la cual aprendemos cómo deben ser las cosas y cómo debemos actuar ante ellas. Dicha situación nos colocaría en la posición de ser *los capaces* de resolver las cuestiones que la población por sí misma no podría.

Entonces, ¿qué podría surgir de tal discontinuidad en la elaboración de los proyectos y en el trabajo con la comunidad misma?

De esta manera, nos damos cuenta en toda la revisión de archivo que: a raíz de la falta de continuidad y avances en el proyecto de intervención, así como por la distancia existente entre los trabajos de cada sector, la organización en la comunidad no se da; falla, aun siendo ésta uno de sus principales objetivos. A su vez, parece ser que la transformación social recorre el mismo camino. Por tanto, el asunto no era un caso particular del semestre, sino que constituye una generalidad en su trabajo de intervención en, por lo menos, los últimos cinco años.

Recordando fragmentos del discurso del profesor —planteados anteriormente—, sería importante situar el momento en donde menciona que el trabajo acabaría cuando se lograra la organización de la comunidad para convertirla en tal, dado que en el instante en el que ‘hay comunidad, el trabajo del psicólogo social no tiene cabida’. Y, posterior a esto, plantea la infinitud del proyecto, pues menciona que ‘siempre habrá trabajo que hacer’ (Ramos, comunicación personal, 12 de mayo del 2021). En este sentido, si bien en un inicio nos parecía una contradicción, tal vez ahora se explique cuando la intención no se centra en lograr dichos objetivos. En efecto, al parecer siempre habrá trabajo que hacer en tanto no encontramos acercamiento alguno a aquello que le pondría fin al mismo.

Teniendo esto presente, ¿de qué manera está construido el *otro* cuando no tiene voz audible en la decisión de la finalización del trabajo? ¿No nos habla esto de una contradicción a la visión de la PSC? Hay que recordar que, si bien, la PSC intenta darle al *otro* un carácter activo, central, constructor de su realidad y de la intervención, entre otras cosas, no deja de pensarlo y enunciarlo como «objeto de estudio» (Montero, 2004); cosa que, a su vez, vemos reflejada en el archivo. ¿Qué significa, para un trabajo que intenta plantearse como horizontal, y en el que se intenta ver al *otro* como actor —fundamentalmente—, que se le siga concibiendo como «objeto» de análisis, de conocimiento o de estudio? ¿Son conjugables ambas visiones o resultan ser mutuamente excluyentes?

Al respecto, Montero (2004) sostiene que la enunciación como «objeto» hacia el actor social no es más que eso, únicamente una manera de nombrarlo; que lo fundamental es su carácter actuante. Sin embargo, ¿no hablábamos ya de las significaciones que pueden traer consigo las categorías enunciantes? En todo caso, ¿sería posible que hubiera inocencia en



ellas? Pues el asunto es que, aun cuando en teoría *no significa nada*, se sigue nombrando así; ¿a razón de qué?

Pensando en la voz del *otro*, vislumbrándolo al margen de su construcción teórica, notamos que, al momento de la ejecución de la intervención y su posterior escritura, no aparece. Es decir, el desdibujamiento que ya se develaba en el trabajo del semestre actual no es único de éste, sino que resulta ser una generalidad propia de los últimos cinco años de trabajo. Condensando los hallazgos, se habla mucho más de sentimientos, experiencias, expectativas y esperanzas de los intervinientes —tal como ocurrió en los trabajos del semestre correspondiente al paro—; que de la comunidad, de sus problemáticas, sus soluciones y recomendaciones; quedando éstas en segundo plano. ¿Dónde queda el papel central del intervenido —una vez más—?<sup>47</sup>

Es curioso que algunos de los personajes que figuran en cada sector sean llamados «monitores» cuando vemos que el ejercicio de *monitorear* los trabajos desde su realización hasta su entrega, prácticamente no es efectuado; de ello fuimos testigas durante el semestre en pugna, y, aun cuando en el archivo no podemos rastrear tal cuestión, podemos afirmar que sus resultados son iguales a los de este período donde el monitoreo no se llevó a cabo como se plantea discursivamente. En este sentido, ¿cómo tener un consenso para seguir una misma línea de trabajo comunitario —basada en su *dogma*—, si durante el ejercicio de autonomía en los sectores no se intenta caminar en una misma dirección al mismo ritmo?

¿Qué pasa en el transitar de este camino? ¿Dónde queda el *otro* a lo largo de tal entramado? Como ya pensábamos anteriormente, tal vez sólo como palabra, como discurso. El *otro* se vuelve presente precisamente a partir de su ausencia. ¿El *otro* no resulta ser el pretexto de *algo* en la construcción de un proyecto de esa magnitud? Si bien, responder a esta pregunta excede la capacidad de nuestro análisis, lo que sí aparece es la voz del *uno* como protagonista, mientras la del *otro* simplemente como actor secundario.

---

<sup>47</sup> El caso del sector de trabajo sexual resulta ser muy particular: por un lado, dentro del mismo sector, el trabajo que dista del archivo de todos los años anteriores es el de este semestre, ya que, anteriormente sí se le daba un lugar central al *otro*; por otro lado, resulta ser el único sector donde no ocurría dicho desdibujamiento. La voz de la comunidad, en el archivo, aparece tanto que la gran mayoría de las entrevistas realizadas a las trabajadoras sexuales aparecen transcritas de forma textual en los trabajos —en donde el enfoque principal parece estar en sus historias de vida—; es decir, es un lugar absoluto al *otro*, casi intocable por parte de las escritoras de los trabajos.

Parece ser que el caso de la transformación social da cuenta de lo mismo, pues ésta, de la misma manera, participa en el doble juego entre ausencia/presencia. Si bien, la transformación social aparece reiteradamente como mandato o consigna dentro de este trabajo de intervención y, a raíz de esto, arma el engranaje completo del proyecto, en algún momento desaparece; nunca se llega a ella.

Quisiéramos pensar ambos casos —tanto a La Merced como a la transformación social— a manera de un agujero negro en la intervención, aquello alrededor de lo cual orbita el trabajo y lo jala, pero que finalmente nunca es absorbido por él. Dos cosas que aparecen ocultas, oscuras, y sólo por la palabra se iluminan. Quizás, una sombra; algo que aparece detrás de la intervención marcando su silueta. Una sombra que cuando se intenta alumbrar, se esconde; apareciendo la cara del discurso de nuevo frente al reflector, y ella, otra vez detrás. Una sombra que dibuja los límites de la intervención misma a partir de los márgenes de su silueta. Una sombra que, sin más, no deja de ser simplemente, una sombra.

Tal vez esa sombra imposible de enfocar dé cuenta —entre otras cosas— de la complejidad de llevar a cabo un proyecto de tal magnitud académicamente, como lo dijo Montero (2004), dada la dominación de los tiempos institucionales. Empero, si no se le da peso ni a la entrega académica ni a la comunidad —en tanto darle lugar en el trabajo de intervención al *otro* como su discurso proclama—, ¿por qué existe un empeño por continuarlo? La falla en sus objetivos —organización comunitaria y transformación social, principalmente— se invisibiliza y se maquilla a tal grado que la participación en las actividades que ellos mismos planean para ‘resolver las problemáticas expresadas por la población de La Merced’ (Ramos, comunicación personal, 12 de mayo del 2021) se considera un gran éxito, celebrándolo con convivios junto al sector. ¿Por qué no se modifica el proyecto a partir de sus posibilidades? ¿Qué marca la imposibilidad de alterar todo aquello que no se consigue? ¿Qué es lo que no se quiere perder?

Parece ser que el trabajo de intervención de la UNAM puede leerse como un montaje. Un montaje que intenta sostener *algo*; pero, ¿qué es aquello que intenta sostener la obra que escriben los —autonombrados— «actores externos», pero protagónicos de esta historia? Podría ser que no se quiere perder la posición de poder que les brinda el lugar del conocimiento a través del cual se genera el encuentro; ésa que, a su vez, los coloca probablemente como salvadores de la denominada «población oprimida». O tal vez intenta sostener los once años de trabajo del profesor que, si bien no han logrado llegar a la transformación social, se piensan como el camino hacia ella. O quizá, podría tratarse de otra cosa que no logramos vislumbrar.

Independientemente de la razón de fondo que lo explique, lo que sí resulta evidente es la existencia de una doble dependencia: el trabajo depende de permanecer en la comunidad de La Merced para llevarse a cabo, y permanecer en la misma comunidad depende de tener el respaldo académico. Por tanto, la academia adquiere un papel fundamental en la construcción de dicho montaje.

### **(Des)encuentros**

“Estamos condenados al pensamiento incierto, a un pensamiento acribillado de agujeros, a un pensamiento que no tiene ningún fundamento absoluto de certidumbre. Pero somos capaces de pensar en esas condiciones dramáticas” (Morin, 1990, p. 101).

Teniendo en cuenta que también somos parte de una academia, resulta imprescindible pensar si nosotras mismas no construimos un montaje al tener igualmente, entre otras cosas, un respaldo académico, el de la UAM. De ser así, ¿cuál es éste?; ¿cómo está configurado?

Aun cuando la institución académica nos *une* al ejercicio de intervención de la UNAM por nuestra propia ejecución de intervención, resulta importante situar las concepciones que tenemos ambos equipos de ésta, las cuales parecen ser sumamente disímiles. Como se ha planteado hasta el momento, ambas construcciones del *otro* —y su encuentro— se dirigen hacia diferentes caminos, así como los resultados que las dos intervenciones proyectan. Si bien el sello de la correspondiente al equipo de la UNAM —al margen de sus contradicciones o ambigüedades— indudablemente es comunitario, la nuestra —también con sus propios límites e incapacidades— intenta acercarse a la intervención etnográfica. Ahora bien, si es tan evidente el desencuentro que generan estas maneras en las que cada parte aborda y piensa la intervención, ¿de qué forma podemos pensar nuestro encuentro, independientemente de ese respaldo académico que nos une?

Al respecto, podríamos responder a partir de algo que ya hemos abordado de diversas maneras: tanto el ejercicio mismo de intervención —al margen de su apellido—, como el lugar de trabajo de ambos proyectos son cosas que nos encuentran. De ahí tendríamos en primera instancia a la intervención, siendo el *disfraz* a través del cual funcionan estas producciones; y en segundo lugar a La Merced, siendo el motivo principal, aquello que jala a los dos equipos y termina haciendo funcionar sus respectivas producciones. Gracias a la existencia de La Merced y el interés por parte de la UNAM hacia ella, se posibilita la creación de un servicio social que trabaja allí, que por consiguiente, da pie a este trabajo en particular. Sin embargo, es curioso que

al final ningún equipo logra hablar de su afán inicial, de aquello que en un principio funcionaba como centro<sup>48</sup>.

Aunado a ello, es imposible deslindarse de todo lo que nos atraviesa como sujetas, pues termina incidiendo incluso en la propia elección de campo —como ya mencionamos—, y su correspondiente construcción. El campo no es más que lo que la palabra del interventor dice; por tanto, el *otro* también. Así pues, cabe recordar la reflexión que hacíamos sobre las interpretaciones que tienen lugar cuando se interviene (Rabinow, 1992), pues, al final, los resultados del trabajo únicamente hablarán de esas múltiples interpretaciones que el investigador encuentra y realiza, simultáneamente.

Entonces, si ya quedó claro que en una investigación todo termina siendo interpretación tras interpretación, no podemos dejar de pensar un elemento fundamental que marca sustancialmente estas dos intervenciones: el relativo —una vez más— a la academia; pues nuestra interpretación a partir de la cual se construya el trabajo de intervención resulta estar posicionada en el lugar que le brinda aquélla. Es decir, lo que seamos capaces de generar aquí no es más que la palabra que pone la academia sobre nosotras.

Si todo el recorrido que llevamos hasta el momento nos había hecho pensar a la autoridad en medio de la relación existente entre intervención y conocimiento, a raíz de que aquélla sostiene a este último —y su correlativa posición de poder (Foucault, 1977 en Hall, 2010)—, resulta que la academia se inserta también en esto que aparecía en primera instancia como dicotomía; mostrándose de forma inmediata ahí, en el núcleo, tal vez incluso cobijando toda esta estructura. De modo que, sí resulta ser la academia quien se otorga y, a su vez, nos otorga ese lugar de autoridad.

Al respecto, nuestro equipo de intervención no se encuentra exento de la exigencia académica. Como ya lo dijimos, nosotras somos parte de una intervención respaldada y fundamentada por la UAM, que termina no siendo más que un intento por responder a sus demandas; el trabajo mismo, en cuanto a características y tiempos, no deja de estar enmarcado

---

<sup>48</sup> Si bien, La Merced representa un eje fundamental, en el cual convergen las dos instituciones —tanto la UNAM como la UAM—, termina siendo un objeto imposible de alcanzar para ambas, pues se desdibuja, y da paso a una suerte de *pretexto* o *disparador* para abordar otros temas, reflexionarlos y/o teorizarlos, permitiendo así un cierto análisis alrededor de él.

dentro de sus márgenes, siendo éstos la génesis y fundamento de la construcción del trabajo y de la intervención realizada.

Por consiguiente, en nuestro caso sí hubo una demanda académica, institucional; y cumplirla fue nuestro objetivo; una demanda planteada a través de la obligación de cumplimiento de un servicio social. Lo que nunca hubo es una demanda del campo; ni la UNAM ni —mucho menos— La Merced vienen a nosotras a pedirnos algo, y sin embargo, nosotras llegamos, nos interponemos; ¿nuestra intervención no puede ser percibida como violenta? ¿Qué pretendemos entonces como intervinientes si parece que lo que resulta estar en el centro de nuestra intervención no es, como decíamos en un principio, el *otro*; sino simplemente la demanda institucional, la obligación de cumplir un trámite para adquirir un papel? Si en un principio criticábamos aquella intervención que, por una parte, no da cuenta de la voz del *otro* y por otra, no responde a una demanda más allá de la académica; ahora podemos traer esa crítica a nosotras y preguntarnos sobre nuestra propia intervención que, en primera instancia, parece ser que ni siquiera intentaba dar cuenta de esa *otra* voz —la correspondiente a La Merced—; o, en todo caso, sólo en la medida en la que respondiera únicamente a la demanda institucional a la que siempre sirvió.

Sin embargo, ya al momento de integrarnos en ese proyecto, se nos demandó un trabajo determinado. ¿Qué hicimos con la demanda del *otro*?, ¿cómo la pensamos?, ¿hasta qué punto cumplimos esa demanda asumiendo el compromiso correspondiente con la comunidad?; o, por el contrario, ¿hasta dónde lo hicimos únicamente a manera de conseguir una firma? ¿En dónde dejamos al *otro*, tanto de la UNAM como de La Merced?, ¿no lo convertimos precisamente en un pretexto, en una máscara, cuando lo que se encontraba detrás realmente era el papel? Habrá que pensar cuál terminó siendo nuestro interés por ser parte de ese proyecto.

Considerando las posiciones en las que nos encontrábamos —cumpliendo el servicio social y como investigadoras—, es relevante pensar en las implicaciones de ambas; por una parte, hacer servicio social no necesita obligatoriamente de un interés —pues no es más que un trámite burocrático—; mientras que, para hacer investigación es deseable tener interés en el campo. En ese sentido, al estar nuestro *campo de interés* dentro del servicio social, y teniendo como base una progresiva falta de atractivo en el segundo, ¿hasta dónde logramos (re)generar ese interés respecto al campo? ¿Hasta qué punto conseguimos desplazarnos entre ambas posiciones sin perjudicar a la otra?

Al final, ¿quiénes somos nosotras para intervenir en la intervención de la UNAM y actuar toda una obra sobre un trabajo en conjunto, cuyo fundamento lo regía, en teoría, el interés mutuo por la comunidad de La Merced? Si no hay demanda inicial que nos abra lugar, si nosotras somos quienes en un principio forzamos la entrada y si terminamos haciendo un servicio académico más que social, ¿qué intervinientes terminamos siendo? Pensábamos que la academia nos facultaba, legitima y autoriza; empero, ¿no somos nosotras quienes, a su vez, le damos un lugar tal a la academia —en la medida en que la facultamos para que nos respalde— que termina siendo el único elemento legitimante de nuestra intervención?

Si en un principio nos encargamos de situar las vicisitudes e inconsistencias del trabajo de la UNAM y su relación con la autoridad, el conocimiento y el poder, ¿no es ahora momento de asumir nuestra posición dentro de las mismas circunstancias? Al parecer, las similitudes en cuanto a lugares son más que las diferencias. Por tanto, ¿quiénes somos nosotras para hacer siquiera un intento de crítica a su trabajo?

Para poder pensarnos desde esta perspectiva, resulta necesario cuestionar el origen de nuestro propio marco contextual epistemológico, el cual no se puede pensar al margen de la institución de la que provenimos, la UAM. ¿No podríamos reflexionar sobre su misma posición de incidencia social? ¿No hay en el fondo de la intervención social de la UAM y en la carrera, una idea de transformación social? ¿Qué tanto resultan legibles ciertas ideas de ciudadanización, salvación y moralización en su voluntad de generar un cambio? A fin de cuentas, ¿no resulta en una transmisión académica sobre *lo correcto y lo incorrecto*? ¿Y cómo resulta la recepción por parte de nosotras, como estudiantes, de esa transmisión? ¿Acaso no le somos suficientemente *fieles* cuando incluso fue hasta el último año de la carrera que empezamos a ser capaces de cuestionarla? ¿De dónde se construye esa *fidelidad* —si es que realmente puede ser leída de esa manera—?, ¿se da por identificación, por pertenencia a la institución o por el simple hecho de sentir un supuesto asimiento del saber?

A partir de esto, ¿dónde queda la invitación de Mier (s.f.) —planteada anteriormente— a desidentificarnos con nuestro *background* para, así, «inscribirnos en un lugar de intersticio»? Tal vez, el hecho de que no lo hayamos logrado dé cuenta de su propia imposibilidad; o, por el contrario, tal vez simplemente dé cuenta de un intento no realizado o fallido por lograrlo.

En resumen, toda labor de intervención, de investigación y de crítica no deja de estar atravesada por la institución académica —cuando es ésta quien la encomienda—, determinando

su hechura por su herencia. Siendo así, cualquier interrogante que se le haga a la academia, por ende, será una construcción que parte de ella misma. En tal caso, ¿qué sentido tiene una crítica a la institución académica, que tiene como intención situarla frente al reflector, de manera un tanto externa a uno —si se quiere pensar así— cuando, al final, ella misma es partícipe de dicha crítica? Ahora bien, ¿hay algo más allá de la academia a lo cual ésta responda y, por añadidura, la atraviese tanto a ella como a nosotras siendo intervinientes-investigadoras? En ese caso, ¿a qué terminamos respondiendo en última instancia?

¿No será que los intereses académicos, que nos atraviesan, están sumergidos de origen en los respectivos al Estado, por la estrecha relación que mantienen ambas instituciones?

Quintana (2020) recuerda el trabajo de Rancière (2017, p. 38) y plantea que, según su perspectiva:

[...] la hegemonía del capitalismo contemporáneo en nuestro mundo globalizado habría capturado la posibilidad de toda resistencia a sus dinámicas de poder, dado que sus regulaciones estarían difundidas [...] a un nivel molecular de las formas de vida, de la cotidianidad de los cuerpos (p. 32).

Sabiendo que no podemos deshacernos del poder en los trabajos de intervención por su relación con el conocimiento y la academia, ahora podemos añadir —siguiendo la cita de Quintana— el asunto estatal a la ecuación. Por tanto, el poder estará incesantemente atravesando(nos) en cualquier trabajo producido, tal vez, sin posibilidad alguna de resistencia; fungiendo, entonces, no sólo como atravesador sino como configurador mismo de la intervención y de los personajes que en ella se produzcan.

Rolnik (2009) plantea que el capital produce mundos, produce subjetividades. Y nada escapa a él. En razón de su planteamiento, podría pensarse que nuestro papel en la construcción del *otro* hecha en la intervención no es más que el disfraz de una construcción estatal. En otras palabras, ¿la idea de ser las protagonistas en la constitución teórica y metodológica de un *otro* no es, si acaso, un disfraz del papel que tienen los intereses estatales en ello?

Sin más, la cuestión es que ninguna producción puede escapar de los atravesamientos sistémicos que presupone la hegemonía capitalista. El asunto está en que hay que *hacer* con ello, hay que pensar y pensarnos a partir y dentro de ese esquema, aun cuando ese mismo pensamiento esté enmarcado y sea producto de la misma hegemonía.

Bajo esta línea, si sabemos que no hay escape posible y que, por tanto, tenemos que seguir *haciendo* aun en el marco de este esquema, ¿por qué seguimos culpando al Estado, a la academia o a cualquier *otro*? ¿No termina siendo sólo una búsqueda de culpables para evitar la asunción de nuestra responsabilidad? ¿Aquella búsqueda no es una manera fácil de zanjar, o más bien, evitar el/nuestro problema?

¿Dónde queda el *otro* en el entramado entre la academia y el Estado? ¿Dónde queda nuestra propia concepción de éste? Como ya lo dijimos, todo lo que podamos llevar a cabo estará atravesado por estas dos instancias; por consiguiente, la construcción que hagamos del *otro* no escapará de su dominio. Desde esta lógica, tal vez dicha construcción del *otro* nunca ha sido nuestra, sino en todo caso, una producción proveniente de la academia en respuesta a los intereses estatales. Sin embargo, no podemos dejar la situación así; es decir, ¿hacerlo no sería relegar el asunto una vez más a la búsqueda de culpables? ¿Sería tan fácil pensar que los intereses estatales redimen nuestra responsabilidad en las construcciones determinadas que hagamos del *otro*?

En suma, si la intervención responde a cuestiones que van más allá del *otro* sobre el cual supuestamente estaba su interés; si sus objetivos resultan altamente moldeables por intereses externos a la intervención misma; si la asimetría de posiciones respecto a las relaciones de poder es irresoluble; si su manera de intentar encontrarse con el *otro* en muchos casos sólo resulta un horizonte de trabajo nunca aprehensible; si entender al *otro* en sus propios términos es algo imposible dado que lo único posible es una interpretación de lo producido en un determinado encuentro; si la configuración del vínculo establecido va más allá de lo producido entre interviniente e intervenido; si se terminan poniendo en juego cuestiones subjetivas, personales y singulares que traspasan lo concerniente propiamente a la intervención; si se le escapan tantas cosas a la noción misma; entonces, ¿cuál es el sentido de hacer intervención?



...

## IV

...

Hay preguntas que se nos siguen interponiendo: ¿cuál sería el sentido de hacer una intervención si la prioridad no la adquiere el *otro*; si el papel protagónico al final lo actúa el que se interpone o entromete? ¿Por qué seguir pensando bajo el término de «intervención»? Incluso, ¿se podría seguir enunciando esta labor con tal concepto a pesar de su ambigüedad —cuando se le desbordan tantas cuestiones—? En todo caso, ¿la situación se resolvería pensando en términos de otro concepto?; o bien, ¿cuál sería la alternativa?

¿Qué nos queda?; ¿qué nos queda si estamos condenadas a «un pensamiento incierto» —como dice Morin (1990)—, “[...] a un pensamiento acribillado de agujeros, a un pensamiento que no tiene ningún fundamento absoluto de certidumbre” (p. 101)? ¿Qué nos queda ante la realidad concreta de estas situaciones que nos obliga a ir más allá de los saberes (Rolnik, 2009)?

Podríamos decir que ciertas conceptualizaciones, como las ya mencionadas, dejan de ser vastas en algún punto y, en todo caso, terminan encasillando más que aportando; generando paradigmas que intentan aparecer como incuestionables. No se trata de *abrir nuevos cajones*, ni construir nuevas *verdades*. Lo que pretendemos es cimbrar los cimientos de la noción de intervención; y, posteriormente, hacerla temblar, tanto a ella como a nosotras mismas, al encontrarnos paradas en su inmensidad. Tal estremecimiento sólo procuraría abrir una grieta en este sistema donde antes de tener una necesidad —demanda—, ya existe una solución placebo: un interviniente que *la atienda*.

Si nos detenemos a *pensar(nos) en la intervención*, parece que un trabajo como éste carece de sentido, al tener como único centro una noción que, según decimos, en algún momento deja de tener sentido. Nuestro trabajo no deja de ser *una tesis más*, gestada en la misma institución académica; un trabajo de intervención más que llegó a atender una necesidad nunca planteada; una reflexión más que intenta criticar las posiciones de los otros y las propias, aun cuando no se puede deshacer de ellas. Sin embargo,

[...] hay un momento en que quedamos deslumbrad[a]s por la espera del gran acontecimiento. Es cierto que ningun[a] de nosotr[a]s habla ya en términos de revolución, pero sospecho que seguimos esperando, en algún rincón de nuestra emotividad, la gran invención revolucionaria. Y no sucede así. Lo que tiene lugar son pequeñas modificaciones de gran significación, que se expanden siempre con mucha fragilidad, en un contexto donde también existe la presión inhibitoria (Rolnik, 2009, p. 61).

### **A manera de conclusión: ¿hay algo que queda claro?**

El esquema clásico de la investigación podríamos decir que tiene como eje transitar en el campo, acompañándonos de elementos que los referentes teóricos y metodológicos nos brindan. En nuestro caso, este orden se vio tergiversado, pues el campo cerró la puerta que nos permitiría entrar en él. Entonces, había que hacer otra cosa, movernos ante la angustia que esto generaba<sup>49</sup>.

Aquellas consignas de monitoreo, participación en clase, acompañamiento en la virtualidad, e intervención comunitaria; se trastocan, se silencian, se detienen. Se invierte así aquel orden habitual: al estar trastocada la empiria nos quedamos únicamente con la posibilidad de la discusión teórico-metodológica. Una discusión que termina fundando nuestra investigación misma. Abre lugar a la tónica reflexiva y con ella, a la crítica; nos obliga a movernos.

Así es como se abre paso a pensar, discutir y cuestionar a la Psicología Social Comunitaria y su forma de acercarse al campo. Intentar entenderla para, después, desentrañarla. Pero, hacer tal reflexión nos obliga a pensar nuestra propia forma, nuestros referentes teóricos uameros, nuestra supuesta intervención etnográfica y un acercamiento determinado con un *otro*. Después de aquel tiempo en suspenso, se posibilitó de nuevo la entrada al campo, trasladando a él la discusión entretejida. El asunto se terminaría convirtiendo en criticar una intervención, al tiempo de criticar la propia —sin levantar estandartes por ninguna—, dado lo encontrado en ambas, pues el análisis mismo nos orillaba a ello. Al final, esa primera inexistencia de campo, tal vez, se terminó convirtiendo *per se* en un campo, pues termina armando el engranaje de la investigación.

Ante esto, nos encontramos con una frontera sumamente delgada entre crítica y juicio, presentándose el reto de mantenernos de un solo lado de la frontera, lo que resultó en una problemática durante la escritura de nuestro texto. Sin embargo, con el intento de permanecer sólo del lado de la crítica sin caer en el abismo que implicaba el juicio —habiéndolo logrado o no—, pretendimos producir un tejido que abriera la posibilidad no solamente de pensar estos dos casos en particular, sino la noción de intervención en sí.

---

<sup>49</sup> Si bien en el texto abordamos dos angustias fundamentales, tal vez cabría hacer la anotación de una tercera: la correspondiente a hacer intervención en pandemia, lo cual ya implicaba un vacío de intervención presencial en sí mismo.

Si bien en un inicio planteábamos que no somos *nadie* para criticar otra intervención cuando nosotras mismas la hacemos, cuando nuestras propias inconsistencias son igual de evidentes; ponderamos que el análisis realizado —tanto de nuestra intervención como la de los otros— nos abrió camino para pensar *algo* más allá de los dos casos en particular. Y es en ese sentido que adquiere lugar.

Bajo todo el análisis y la articulación construida, es que el trabajo le queda corto a las preguntas de investigación iniciales y, a su vez las traspasa, quedándose ellas cortas frente al trabajo. El camino, que se vio limitado continuamente, abrió paso a otros fines, intereses y discusiones.

Al final, ¿hay algo que queda claro? No. Tal vez ése sea el único logro de este texto. Ni empírica, ni metodológica, ni teóricamente queda algo zanjado; más que la duda, lo irresoluble. Si algo llega a ser este texto es una discusión sobre el sentido, la diferencia, el *otro* y su encuentro, tomando como pretexto dos casos particulares de intervención en algún lugar específico. Si a *algo* queremos que este texto se acerque, es a un intento por “soltar las amarras disciplinares y olvidar por un rato el temor a ser estigmatizad[as] por la ‘institución’ [...] en la que nos desenvolvemos cotidianamente” (Gorbach y Rufer, 2016, p. 21).

Quizás, este intento de olvido tenga que ver precisamente con la discusión sobre el sentido de la intervención. Sin embargo, esta discusión puede no ser casual. Tal vez, es a partir de los momentos en los cuales las cosas pierden sentido que resulta posible pensar al sentido mismo, aun cuando se termine escribiendo —en este caso— sólo el de la intervención.

### Referencias

- Álvarez, L. y Etelberto, L. (2016). Identidad y tradición en el Barrio de la Merced, en el siglo XXI. *Con-temporánea. Toda la historia del presente*, 3(6), 1-18. [http://con-temporanea.inah.gob.mx/del\\_oficio/lucia\\_alvarez\\_luis\\_san\\_juan\\_num6](http://con-temporanea.inah.gob.mx/del_oficio/lucia_alvarez_luis_san_juan_num6)
- Antiéres, P. (2010). Decir la actualidad. El trabajo de diagnóstico en Michel Foucault. En Gros, F. (Coord.), *Foucault, el coraje de la verdad* (pp. 13-32). Madrid: Arena.
- Ardoino, J. (1987). La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario? En Guattari, F., Lapassade, G., Lourau, R., Mendel, G., Ardoino, J., Dubost, J. y Levy, A., *La intervención institucional* (Trad. R. Mier) (pp. 13-42). México: Plaza y Valdés.
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, (7), 59-77. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Bedacarratx, V. (2007). Implicación e intervención en la investigación social. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (18/19), 153-170. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/333>
- Cabrera, R. (2018). Intervención, vínculo social y comunidad. *Argumentos, Estudios Críticos De La Sociedad*, (88), 15-32.
- Castillejo, A. (2016). *Poética de lo otro. Hacia una antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia: una trilogía sobre la violencia, la subjetividad y la cultura*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Ciencia Política, Ediciones Uniandes.
- Centro de Estudios Espinosa Yglesias. (2018). Políticas públicas en México: ¿Qué son y cómo funcionan? <https://ceey.org.mx/politicas-publicas-en-mexico-que-son-y-como-funcionan/>
- Colectivo Situaciones (Coord.). (2009). *Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2018). *Políticas públicas*. <https://desca.cndh.org.mx/politicas/publicas>

- Cornejo, I. y Rufer, M. (2020). *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO; México: CALAS.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* (3a ed.) Madrid: Gredos.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México: Gedisa.
- Cruz, F. (2002). ¿Qué es la psicología comunitaria? En Aguilar, M. y Cruz, F. (2002). *Introducción a la psicología comunitaria* (pp. 35-68). Madrid: CCS.
- De La Rosa, L., Franco, I., González, J., Grigoriou, M., López, B., Pérez, R., y Rosas, S. (2017). *Trabajo comunitario en La Merced: diagnóstico del predio #50*. [Documento de archivo inédito]. UNAM. Ciudad de México, México.
- Derrida, J. (1998). La Différance. En *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Esposito, R. (2009). Capítulo 1. Ley de la comunidad. En *Comunidad, inmunidad y biopolítica* (pp. 25-44). España: Herder.
- Favret-Saada, J. (2013). "Ser afectado" como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico. *Avá. Revista de Antropología*, 23, 49-67. <http://www.ava.unam.edu.ar/images/23/pdf/n23a02.pdf>
- Ferreiro, A. (2007). Investigación educativa. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (18/19), 125-152. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/332>
- Foucault, M. (1979). Curso del 14 de enero de 1976. En *Microfísica del poder* (2a ed.) (pp. 139-152). Madrid: La Piqueta.
- Galeano, E. (2001). Ventana sobre la utopía. En *Las palabras andantes* (p. 230). Buenos Aires: Catálogos.
- Gorbach, F. y Rufer, M. (Coord.). (2016). Introducción. En *(In)disciplinar la investigación: archivo, trabajo de campo y escritura* (pp. 9-23). México: Universidad Autónoma Metropolitana y Siglo XXI.

- Guber, R. (2001). La observación participante. En *La etnografía. Método, campo y reflexividad* (pp. 55-74). Bogotá: Norma.
- Historia del mercado de la Merced. (2019). *México desconocido*.  
<https://www.mexicodesconocido.com.mx/historia-del-mercado-de-la-merced.html>
- Jullien, F. (2013). El sesgo, lo oblicuo, la influencia. En *Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis* (pp. 67-90). Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Landázuri, G. (2007). Huellas de la intervención en el campo. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (18/19), 73-98. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/329>
- Licona, E. (2015). La etnografía de los “otros” cercanos: la implicación antropológica en las metrópolis. *Graffylia*, 20(13), 65-75.  
<https://drive.google.com/file/d/1nY5jrUuL56YXsbvmAyNkmyYlelq9nUSX/view>
- Mier, R. (s.f.). *2a sesión*. [Sesión de conferencia inédita]. Seminario interdisciplinario para pensar la intervención: teorías, métodos y experiencias en el campo de lo social y las humanidades. Ciudad de México, México.
- Montaño, R. (2007). Dispositivos para la intervención comunitaria y prácticas institucionales. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (18/19), 211-224.  
<https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/336>
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16(3), 387-400.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80516303>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mori, M. (2008). Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, (14), 81-90. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68601409.pdf>
- Morin, E. (1990). El paradigma de complejidad. En *Introducción al pensamiento complejo* (pp. 87-110). Barcelona: Gedisa.

- Pérez, C. (2007). Etnografía y autorreflexión. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (18/19), 113-123. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/331>
- Quintana, L. (2020). Introducción. En *Política de los cuerpos* (pp. 29-62). Barcelona: Herder.
- Rabinow, P. (1992). *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. España: Júcar Universidad.
- Rancière, J. (2010). *La noche de los proletarios: archivos del sueño obrero*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rosaldo, R. (2000). El desgaste de las normas clásicas. En *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social* (pp. 47-69). Quito: Abya-Yala.
- Rufer, M. (2021). (13 de septiembre del 2021). *El recurrente misterio: interrogar sin método, escribir sin garantía* [Sesión de conferencia]. Ciudad de México, México.
- Salazar, C. (2007). Intervención. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (18/19), 99-111. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/330>
- Salazar, C. (2013). *Abismo de los ganadores, El - La intervención social, entre la autonomía y el management*. México: Juan Pablos / UAM.
- Sánchez, C. (2003). Voces y escritura: la reflexividad en el texto etnográfico. *Disparidades. Revista de antropología*, 58(1), 71-84. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2003.v58.i1>
- Shoshan, N. (2015). Más allá de la empatía: la escritura etnográfica de lo desagradable, *Nueva Antropología*, XXVIII, (83), 147-162. <https://drive.google.com/file/d/1OamL2CxYlekiOlg7Bnf-wOajDZYIA4U/view>
- Soto, A. (2007). Procesos de intervención comunitaria. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (18/19), 191-209. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/335>
- Stuart, Hall. (2010). El trabajo de la representación. En *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 419-480). Popayán: Envió; Lima: Instituto de Estudios Peruanos; Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar. Universidad Javeriana; Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.



Yeh, R. (2021). Anacleto. Tiempo, don y comunicación en el transporte público (Tijuana, México). *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 23(1), 48-64. <https://doi.org/10.17151/rasv.2021.23.1.3>

### Referencias complementarias

Aguila, A., Castro, M., Galván, D., González, M., Hernandez, B., Hernandez, Y., Ordoñez, C., y Ruiz, D. (2021). [Diapositiva de PowerPoint inédita]. UNAM. Ciudad de México, México.

Ambriz, A., Arias, M., Durán., B., López. Y., Pacheco., K. y Silva., G. (2017). *Yo no vivo de la gente, vivo de mis nalgas*. [Documento de archivo inédito]. UNAM. Ciudad de México, México.

Amelco, M., Cortés, D., Eslava, E., Juárez, O. y Vidal, N. (2017). *La Merced: "Aquí nadie se muere de hambre"*. [Documento de archivo inédito]. UNAM. Ciudad de México, México.

Arellano, M., Brenda, Cinthya, Cortes, P., De la Rosa, D., Escobar, L., Pablo, S., Velázquez, T. (2020). *Sector niñxs y adolescentes*. [Archivo de video inédito]. UNAM. Ciudad de México, México.

Arellano, M., Cortes, P., De la Rosa, D., Escobar, L., Pablo, S., Velázquez, T. (2021). *Niños, niñas y adolescentes*. [Archivo de video inédito]. UNAM. Ciudad de México, México.

Barron, M., Cruz, D., Derfler, L., Furlan, A., Hernández, D., Vera, M. (2019). *Lxs niñxs que echaron raíces a la sombra de una palmera: el surgimiento de un grupo*. [Documento inédito]. UNAM. Ciudad de México, México.

Bassoco, J., Fonseca, J., González, I., Llanos, J., Morales, A., Ochoa, M., Ortiz, M. y Téllez, D. (2016). *La esquina es de quien la trabaja. Trabajo sexual en La Merced*. [Documento de archivo inédito]. UNAM. Ciudad de México, México.

Bassoco, J., González, I., Morales, A., Ochoa, M., Ortiz, M. y Téllez, D. (2017). *La esquina es de quien la trabaja. Trabajo sexual en La Merced. "Todo el mundo dice que mi trabajo es lo más sencillo del mundo..."*. [Documento de archivo inédito]. UNAM. Ciudad de México, México.

- Bautista, B., Carmona, R., González, M. y Orozco-Guerrero, L. (2016). *El comercio en la Merced. La lucha por nuestro hogar*. [Documento de archivo inédito]. UNAM. Ciudad de México, México.
- Baz, M. (1994). Reflexiones sobre la propia implicación con la problemática investigada. En *Metáforas del cuerpo. Exploraciones sobre la subjetividad de la mujer con base en el discurso de bailarinas* (pp. 142-146) [Tesis doctoral]. UAM-X, México.
- Campos, I., Cortez, R., Gallardo, S., García, N. Hernández, I., Martínez, I., Mendoza, E. y Reyes, M. (2016). *“Nacer, Crecer y Vivir en el Corazón de la Merced”*. [Documento de archivo inédito]. UNAM. Ciudad de México, México.
- Castillo, A., Sánchez, L., Turrubiate, D. (2018). *Creando lazos*. [Documento inédito]. UNAM. Ciudad de México. México.
- Corona, M., Delgado, J., Garin, S., Grimaldo, P., Huerta, A., (2016). Comercio: construyendo la defensa de la Merced. [Documento de archivo inédito]. UNAM. Ciudad de México, México.
- Corral, K., Hernández, M., Morales, D., García, G., Vargas, E. (2021). *Población Callejera en Candelaria*. [Documento de archivo inédito]. UNAM. Ciudad de México, México.
- Cuautle, P., García, M., García, Z., Mendoza, P., Torres, E. y Uribe, F. (2021). *Collage interactivo: ¿qué es la psicología social comunitaria?* [Documento de archivo inédito]. UNAM. Ciudad de México, México.
- Descola, P. (2011). Más allá de la naturaleza y la cultura. En Montenegro, L (Ed.). *Cultura y naturaleza*. Bogotá: Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis.
- Franco, I., Gonzáles, J., Grigoriou, M., López, B., Rodríguez, R. y Rosas, S. (2016). *“Un salto a la realidad: la vida en la Merced”*. [Documento de archivo inédito]. UNAM. Ciudad de México, México.
- García, M., Guzmán, I., Morales, K., Romero, D., Ruelas, Z., Sánchez, N. (2016). *Predio 53: Resolviendo Conflictos en Conjunto*. [Documento inédito]. UNAM. Ciudad de México, México.
- González, F. M. (2007). Análisis institucional y socioanálisis. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (18/19), 51-72. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/328>

- Gutiérrez, D., Hernández, N., López, M., Moreno, S., Rubio R., Santos, R., Vega, B. y Zuñiga, K. (2017). *“Comunidad 50, Todos somos uno y en uno comienza el cambio”*. [Documento de archivo inédito]. UNAM. Ciudad de México, México.
- López, D., Landeros, M., Lonngi, L., Morales, M., Zamudio, A., Zayas, S. (2021). *Las voces de la Merced a través del fotovoz*. [Documento de archivo inédito]. UNAM. Ciudad de México, México.
- Mier, R. (2007). El acto antropológico. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (18/19), 13-50. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/327>
- Miranda, R. (2007). El mandato humanitario para los otros. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (18/19), 171-190. <https://tramas.xoc.uam.mx/index>
- “Un nuevo renacer en el predio 53”*. (2016). [Diapositiva de PowerPoint inédita]. UNAM. Ciudad de México, México.