

## **Aplicando la Epistemología Socioconstruccionista a la Investigación en Psicología**

Marcela Losantos, Tatiana Montoya, Scherezada Exeni

La Paz, Bolivia & Brussels, Belgium

Mariana Santa Cruz

Santa Cruz, Bolivia & Brussels, Belgium

Gerrit Loots

Brussels, Belgium

### **Resumen**

*Esta contribución presenta tres metodologías de recolección de información en la investigación en psicología, inspiradas en las premisas del construccionismo social. Primero, proponemos que la postura de no saber permite formular preguntas de investigación, que equilibren la relación de poder entre investigador y participantes que viven en situación de calle. Luego, presentamos una metodología nueva de construcción conjunta de historias de vida con adolescentes en conflicto con la ley que se encuentran privados de libertad. Finalmente, exponemos cómo la epistemología socioconstruccionista propició el reconocimiento de múltiples voces en el estudio del apoyo social con mujeres migrantes en Bolivia.*

**Palabras clave:** *investigación en psicología, construccionismo social, metodología, posición del no saber, construcción conjunta de historias.*

### **Introducción**

Este artículo es resultado de un seminario sobre epistemología socioconstruccionista, realizado como parte de nuestra formación doctoral. Producto de dicho seminario, nuestras investigaciones fueron profundamente transformadas, permitiéndonos encontrar nuevas direcciones y generar nuevos hallazgos. En este sentido, presentamos tres metodologías de recolección de datos en el campo de la psicología, con poblaciones en situación de vulnerabilidad social. Dichas metodologías fueron motivadas por los principios de la epistemología socioconstruccionista. Esperamos que esta contribución sirva de inspiración a otros estudiantes doctorales que se encuentren empezando la travesía.

En primer lugar, presentamos una revisión teórica de las ideas centrales de esta epistemología aplicadas a la investigación. Luego, describimos y explicamos las premisas básicas de la investigación socioconstruccionista en el campo de la psicología y, finalmente, presentamos tres tipos de metodologías de recolección de información. El socioconstruccionismo se vincula a la psicología en un momento de crisis en el área de investigación (Hosking y Morley, 2004); sin embargo, se había estado gestado desde mucho antes (Jost y Kruglansky, 2002). Su aparición, se puede escudriñar a través de la

influencia de tres fuentes principales: el enfoque dramático de Goffman (1959), la publicación *The Social Construction of Reality* (La Construcción Social de la Realidad) de Berger y Luckmann (1966) y el construccionismo simbólico (Maths y Meltzer, 1972). Por otra parte, como corriente de pensamiento, creció debido a la contribución de varios autores (Yu y Sun, 2012), entre los cuales se encuentra Saussure con su aporte en la observación lingüística estructural; la visión filosófica de Wittgenstein que ilustra que el significado de las palabras se deriva de su uso público; Barthes que critica el método de interpretación de los textos que se basa en aspectos de la identidad y las intenciones del autor; Derrida que sugiere la deconstrucción de las palabras, que implica que las palabras se refieren sólo a otras palabras y la crítica sociológica de Foucault sobre el poder y el control del conocimiento, a través de la normalización del mismo.

Ahora bien, el origen del socioconstruccionismo en la psicología se atribuye a Kenneth Gergen. La propuesta realizada por este autor se inició con la idea desafiante de entender a la psicología como un producto de la interacción entre las personas y el contexto histórico, cultural y social que los rodeaba en la época (Gergen, 1973) y desde ese entonces, sus ideas y premisas se han ido asentando y expandiendo.

El construccionismo social es aplicado tanto en la práctica clínica como en la investigación en psicología. Cuando se aplica a la práctica clínica, entiende las narraciones de los clientes como un resultado derivado de relaciones sociales y de la necesidad de mantener coherencia e inteligibilidad con las expectativas y demandas de la sociedad (Anderson, 2012). En otras palabras, propone que la realidad psicológica está determinada por el lenguaje y el consenso social a través del cual entendemos el mundo (Young y Collin, 2004).

Cuando se aplica al campo de la investigación, ésta es vista como un proceso de colaboración con aquellos que participan con los investigadores en la construcción de nuevas maneras de conocimiento (McNamee, 2012). De esta forma, como plantea Cisneros-Puebla (2007), son los actores que participan en la investigación los que construyen significados y realidades en el proceso de interacción.

Ello también implica que el rol del investigador se torne transparente tanto en la recogida de datos, como en el análisis subsecuente. Más aún, el análisis incluye la relación entre el investigador y los participantes como parte activa de los datos. Así, los hallazgos no se presentan de forma independiente y objetiva, sino como resultado de dicha construcción subjetiva (Lock y Strong, 2010), que es pertinente y única del momento de interacción entre ambos (Arce, 2005). Así también, el conocimiento producido en el encuentro investigativo no puede desprenderse del contexto lingüístico, histórico y cultural de donde provienen ambos actores, sino más bien, se entiende como el resultado de la interdependencia y el intercambio de estos factores (Gergen, 1989; Cisneros-Puebla, 2007).

Finalmente, los investigadores socioconstruccionistas conciben a las teorías como producto de la sociedad en un determinado tiempo y contexto (Gergen, 2007). Así, los discursos psicológicos,

que sirven de marco de referencia para la investigación, son entendidos como productos sociales dentro de tradiciones culturales (Romaoli, 2011) que tienen el poder de generar o degenerar a las personas que son descritas (McNamee, 2012).

Para completar el panorama de la aplicación del socioconstruccionismo a la investigación en psicología, a continuación presentaremos y describiremos algunas de sus premisas esenciales.

### **Principios del Construccionismo Social Aplicados a la Investigación en Psicología**

A partir del trabajo de Burr (1996) resumimos y explicamos ocho premisas de la epistemología socioconstruccionista aplicada al campo de la investigación psicológica:

- 1) Es antirealista: Por ello entiende a la psicología como una disciplina construida socialmente, sobre la base de las interacciones de sus autores con su contexto histórico, cultural y social. De esta forma, los hallazgos dependen del momento de la investigación, por lo que no pueden ser generalizables, absolutos, ni replicables.
- 2) Es antiesencialista: desafía la noción psicológica de que las personas tengan una única naturaleza que pueda ser descubierta. Esto implica que las personas se encuentran en constante proceso de movimiento y crecimiento, por lo que para el momento en que el investigador se aproxima a la persona, ésta ya ha cambiado.
- 3) Está basada en el entendimiento de que el lenguaje constituye la realidad: por lo tanto, en la investigación se busca estar consciente sobre cuáles son los marcos de referencia teórica de la que parten las investigaciones, dado que dichos referentes teóricos están imbuidos en el lenguaje que moldea formas de pensar y entender el mundo.
- 4) Se centra en la interacción y en las prácticas sociales: No pretende sacar una *radiografía* (las cursivas son nuestras) de los sujetos investigados, ya que comprende la imposibilidad de aprehender la esencia individual. Es por ello que el proceso de interacción a partir del cual se generan los datos, es también parte del análisis.
- 5) Reconoce la imposibilidad de la existencia de una psicología universal: al contrario comprende el contexto histórico, cultural y social del conocimiento psicológico y lo analiza como parte de los datos de investigación.
- 6) Entiende a la investigación como una forma de acción social: por lo tanto invita a reflexionar sobre la responsabilidad que conlleva escribir respecto a otras personas, ya que el lenguaje que se utiliza para presentar los hallazgos, puede influir en la forma en la que las personas investigadas se relacionan con la sociedad y sus instituciones y viceversa.

7) Se centra en los procesos: busca generar conocimiento a partir de la dinámica que se presenta en la interacción de las relaciones. El énfasis es mayor en los procesos que en las estructuras, por lo tanto, el conocimiento se entiende como algo que se construye, no como algo que se posee. Consecuentemente, las relaciones de poder entre investigador e investigado se equilibran, ya que cada quien trae al encuentro de investigación su experiencia y experticia en sus propios campos de acción.

8) Promueve la sana curiosidad en el proceso de investigación. Dicha actitud se apoya en la premisa del *no saber*, presentada por Anderson y Goolishian (1992) que desafía al investigador a apartarse de teorías o modelos que intenten explicar o dar sentido a sus datos. Más bien invita a reconocer la experiencia de investigación como aquella experiencia liberadora, en donde el investigador está dispuesto a reconocer qué datos engranan con sus conocimientos previos y cuáles no.

Basados en estos principios, en el siguiente apartado presentaremos ejemplos prácticos de metodologías de recolección y análisis de datos inspirados en el construccionismo social.

### **Aplicando los Principios del Construccionismo Social a la Investigación en Psicología: Tres Experiencias Prácticas**

El año 2010, la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” inauguró por primera vez el programa de Doctorado en Psicología. Para el ingreso a este programa debimos presentar perfiles de investigación que mostraran el diseño que el proceso investigativo seguiría. En este contexto, y no conocedoras de la epistemología socioconstruccionista, presentamos perfiles con una orientación positivista. A lo largo del proceso de formación doctoral, fuimos transformando nuestras investigaciones inspiradas en las ideas expuestas en los apartados anteriores. Presentaremos esta transformación a continuación.

*Investigando con Niños y Niñas en Situación de Calle: Transición desde la Posición de Poder a la Posición del No Saber (Marcela Losantos)*

En este apartado describiré el proceso de transformación de mi investigación a partir de la posición del *no saber*. Dicha postura benefició el proceso de la recolección de datos con niños, niñas y adolescentes en situación de calle de la ciudad de La Paz – Bolivia, permitiéndome escuchar sus voces respecto a su permanencia en las calles y a entenderla como un proceso mucho más complejo que únicamente su decisión individual.

Mi relación con la población comenzó el año 2003, cuando asumí una posición dentro de una institución de acogida. Trabajé en esta instancia por 10 años, en los que mi conocimiento respecto a la definición, características, estilo de vida y estrategias de intervención para esta población se fueron moldeando a través de las descripciones que encontré en la literatura y en los discursos institucionales.

Para el momento en que inicié mi investigación, mi construcción acerca de ellos respondía a los criterios de una población de riesgo que habían roto sus vínculos familiares, que precisaban ser

rescatados de las calles y reinsertados en la sociedad. El objetivo de la investigación era responder porqué los niños permanecen en la calle, existiendo otras alternativas que incluyen la reintegración familiar o la institucionalización y, que desde mi entender, eran mejores opciones que permanecer sin hogar.

Así, la indagación comenzó intentando entender la vinculación de estos niños a las calles, para lo cual eché mano de la teoría del apego (Bowlby, 1985). Desde esta teoría, la vinculación primaria que establece un niño con su cuidador es determinante para la forma en que se configuran sus posteriores relaciones; por lo tanto, entendiendo que la causa principal de que estos niños estuvieran en las calles era la desestructuración familiar, era lógico asumir que todos presentarían algún desorden de apego. El procedimiento seguiría los pasos de un diseño cuantitativo: diseñar una prueba, someterla a la evaluación de criterios de confiabilidad y validez, aplicarla a una muestra representativa estadísticamente y, finalmente, identificar los desórdenes de apego para comprender porqué prefieren la calle a los espacios seguros de un hogar, la escuela o una institución.

Al principio me sentí satisfecha, pues había encontrado una teoría que me permitiría explicar, el porqué de los *erráticos y poco reflexivos comportamientos* de los niños que vivían en las calles. Sin embargo, después de algunos meses devino la crisis al encontrar decenas de estudios que describían lo que yo también deseaba. Un segundo momento de crisis se presentó cuando empecé a profundizar la revisión bibliográfica y encontré una enorme cantidad de investigaciones acerca de los niños en situación de calle que detallaban sus características, estilos de vida, lugares de origen, tipos y estructuras familiares, grupos de calle, situación de salud, etc., que me condujeron a concluir que no había nada nuevo por *descubrir* que no hubiera aprendido yo misma trabajando en la institución.

En este momento crucial pude participar por vez primera en un encuentro de personas que trabajaban en diversas prácticas inspiradas por el socioconstruccionismo. Dicho encuentro me permitió dar un giro radical a la forma en que mi investigación había sido originalmente planteada. Particularmente inspirador fue el aprendizaje de la posición del *no saber*, presentada por Anderson y Goolishan (1992).

Dicho término fue concebido dentro de la práctica clínica de la psicología, para designar la postura terapéutica a través de la cual el terapeuta busca entender las experiencias del cliente a partir de aprender *sobre* el cliente, pero también, aprender *del* cliente, conceptuándolo como experto en su propia vida. Ello, no implica que el terapeuta niegue su conocimiento previo acerca de las teorías psicológicas, pero se rehúsa a quedarse en esa posición de saber, para trascender a la posición de la curiosidad que le permite modificar su conocimiento a lo largo de esta relación (Jankowski, Clark e Ivey, 2000). Aplicada a la investigación, la posición del no saber conlleva una actitud que transforma desde la manera de preguntar del investigador, hasta la forma en que se hace el análisis de los datos, enriqueciendo de esta manera la comprensión de la experiencia de los participantes.

Inspirada en esta premisa, empecé a entender la investigación como una experiencia conjunta, en donde serían los niños quienes guiarían la travesía. Así, la primera modificación motivada por la posición del no saber, fue la pregunta de investigación. La primera versión buscaba responder ¿Cuáles eran las explicaciones que permitían entender porqué los niños permanecían en las calles? Desde esta versión, mi intención como experta era revelar porqué los niños elegían las calles a partir de los desórdenes de apego, que seguramente encontraría. Sin embargo, al iniciar mis conversaciones se empezó a gestar una pregunta de mucha mayor profundidad: ¿Qué tienen ellos para decir respecto a la decisión de vivir en las calles?

El entender que la respuesta a la pregunta de investigación no estaba en mí, sino en ellos, me condujo a un segundo giro. Yo podría tener el poder, como poseedora de información teórica, pero ellos tenían el poder como poseedores de información fáctica sobre la vida de la calle. Por lo tanto, ni yo como investigadora, ni los niños como participantes de la investigación contábamos con mayor o menor conocimiento; al contrario, poseíamos información que, en interacción, podría resultar en la construcción del mismo.

Este giro no solo también realizó un cambio aun más importante en mí como investigadora adulta. Pude reconocer en mi persona una actitud de superioridad anterior, desde la cual entendía que los niños no contaban con el conocimiento suficiente para relatar su experiencia y por esto era yo quien debía recoger los datos. Fue entonces que el tercer giro se presentó.

Reconocer que los niños eran expertos en sus vidas, eran autónomos y reflexivos de todas sus decisiones, motivó un sentimiento de respeto que nunca antes había experimentado. Comprendí que la mejor forma de construir conocimiento era a través de mis conversaciones curiosas con ellos.

La primera investigación tuvo lugar a partir de un taller de fotografía, en donde los niños tomaron imágenes para responder a la pregunta: ¿qué les gustaría que las personas sepan acerca de su situación de vida en la calle? Las imágenes y relatos fueron contundentes. Una compleja trama de circunstancias contextuales, institucionales, culturales y sociales influían en la permanencia de los niños en las calles.

Las siguientes fases de la investigación se presentaron a partir de la conversación que se generaba a partir de una única pregunta: ¿quisiera que me cuentes algo acerca de tu vida? La pregunta no tenía la intención de hablar sobre un tema en específico; al contrario, deseaba que fueran ellos quienes propusieran aquellas narraciones importantes para ellos mismos y así fui recolectando historias en donde la siguiente pregunta provenía de la respuesta anterior.

Entonces, al analizarlas, dos temas se repetían particularmente: la importancia del grupo de calle y del *vuelo*<sup>i</sup>. Decidí acercarme nuevamente a ellos para confirmar que eran tópicos relevantes que les gustaría profundizar.

Al recibir su aprobación decidí entonces trabajar estos temas por separado. Las interrogantes sobre el grupo de calle serían abordadas desde conversaciones que se iniciaron con la pregunta ¿Qué significa para ti el grupo al que perteneces? Y nuevamente la siguiente pregunta dependía

de la respuesta anterior. Ello me llevó al entendimiento de que el grupo de calle significaba no solo su espacio de interacción social, sino el lugar por excelencia, donde se sentían protegidos y podían reivindicar sus roles: de malos hijos en su vida anterior, a buenos hijos dentro del grupo; de malos padres con sus hijos biológicos, a buenos padres con los niños nuevos del grupo.

Finalmente, la exploración acerca del vuelo fue cuidadosamente reflexionada. Mi experiencia de trabajo me había demostrado que los niños tenían un discurso muy moldeado respecto a su utilización, que incluía explicaciones respecto a que los ayudaba a sobrevivir permitiéndoles lidiar con el hambre y el frío. Tuve temor de que si el tema se abordaba dentro de una conversación, las respuestas conducirían a las mismas conclusiones. Por ello, propuse indagarlo partir de actividades, que decidimos llamar en conjunto, creativas. Luego, presenté al grupo una serie de siete actividades que incluían la utilización de dibujos acerca del vuelo, relatos de historias de ficción, collages, elaboración de manillas donde cada hebra de hilo representara un significado atribuido al vuelo, escribir una canción respecto al vuelo, hacer una obra de teatro en donde el vuelo fuera un personaje y representar de forma no verbal su relación con el vuelo.

De las siete actividades propuestas, pedí a los participantes que votarían para definir cuáles de éstas motivaban su participación. La selección final incluyó cuatro actividades. Este abordaje, me permitió entender que el uso del vuelo cuenta con una multiplicidad de significados que deben ser tomados en cuenta en el diseño de intervenciones.

Así pues, la postura del no saber guió la transformación tanto de la investigación, como de mi rol como investigadora y el rol de los niños, permitiendo dos importantes beneficios: 1) las preguntas de investigación se fueron planteando en interacción con los participantes, de manera que los niños no fueran meros transmisores pasivos de información, sino participantes activos de la construcción de conocimiento 2) la relación de poder, siempre presente en el contexto de investigación, pudo tornarse equitativa al comprender que ambos actores del proceso investigativo, mi persona y los niños, contábamos con poder en diferentes áreas de experiencia y experticia.

#### *Construcción Conjunta de Historias de Vida en un Contexto de Privación de Libertad (Tatiana Montoya)*

En este apartado intentaré exhibir cómo la epistemología socioconstruccionista me ha permitido un espacio de conversación, a través del cual, los adolescentes en situación de privación de libertad (ASPL) como participantes, y yo, como investigadora, logramos construir conjuntamente el significado de la situación de privación de libertad.

Esta contribución está dividida en tres partes. Primero, contextualizaré la problemática de los ASPL; posteriormente, presentaré la metodología de construcción conjunta de historias, inspirada en los principios socioconstruccionistas y, por último, reflejaré las ventajas de la utilización de esta metodología para trabajar en contextos adversos para realizar investigación.

Actualmente, en Bolivia existen 2038 adolescentes y jóvenes de 12 a 25 años en centros de reclusión. Del total mencionado, 150 cuentan con sentencia (Ayllón, 2013; Ceretti, 2013) siendo el restante detenido de manera preventiva. Una vez en los centros penitenciarios pueden permanecer meses o años sin recibir sentencia, ya sea por el retraso de sus audiencias, por la ausencia de una de las partes o de los componentes del Órgano Judicial o por la escasez de personal que realice el seguimiento de estos procesos. Lamentablemente los hechos reflejan la vulneración de sus derechos; principalmente, su derecho a ser escuchados.

Dadas estas condiciones, cualquier afán de investigación que busque escucharlos se torna prácticamente imposible. En mi caso, tardé cinco meses para conseguir ingresar a los centros y, una vez dentro, me pusieron varias limitaciones como la imposibilidad de conversar con los adolescentes a solas y grabar dichas conversaciones.

Ante este difícil contexto para la investigación, se hizo necesario desarrollar una metodología de recolección de información colaborativa que fuera pertinente para lidiar con la situación. Así surgió la metodología de construcción conjunta de historias de vida.

Esta metodología consiste en promover conversaciones con los adolescentes, que son registradas en un ordenador personal, con la particularidad de que la transcripción de sus historias es realizada de manera simultánea a la conversación. Este mecanismo permite a los participantes y mi como investigadora, conversar, escribir las conversaciones y, luego de transcritas poder leerlas de forma simultánea, agregando detalles y significando y resignificando las historias de vida de manera conjunta.

A continuación, detallaré los pasos principales de esta metodología:

#### *1) Presentación conjunta.*

Este paso tuvo dos momentos: En un primer momento, conversé con los adolescentes sobre la opinión inicial que teníamos uno acerca del otro y sobre las expectativas que ambos teníamos de la investigación. Este paso, aunque aparentemente obvio, fue clave en la edificación de cimientos para la emergencia de significados.

En el segundo momento, se consensuó con los adolescentes los aspectos logísticos de dicha metodología. Yo me sentaría con cada uno de ellos lado a lado y mientras conversábamos sobre su historia y los eventos de su vida, yo los escribiría en la computadora. Si surgía alguna duda, yo la explicitaría; y ellos, si así lo deseaban, me la aclararían. Al mismo tiempo, si ellos requerían corregir o añadir algo lo harían.

#### *2) Impulso conjunto.*

Posteriormente iniciamos la construcción conjunta del significado de estar en situación de privación de libertad a partir de la expresión: “Cuéntame sobre que significa para ti estar privado de libertad”. Este paso fue una invitación que impulsó tanto a los adolescentes como a mí persona a iniciar la construcción de sus historias.



*3) Puesta en práctica de la metodología de construcción conjunta de historias de vida.*

En esta instancia empezamos la conversación. Si bien yo tenía, previamente, una guía de preguntas, el diálogo surgía naturalmente dando lugar a que muchas de mis preguntas fueran respondidas sin necesidad de hacerlas.

Una vez terminada la sesión, leíamos juntos la historia y aclarábamos, agregábamos y modificábamos aquellos fragmentos de información con que los adolescentes no se sentían cómodos, o cuando el significado variaba en la medida en que contaban su historia o, cuando necesitaban dar más explicaciones o yo necesitaba de alguna aclaración.

Luego, una vez fuera de los centros, leía la transcripción de las historias, y si surgían algunas preguntas, o la necesidad de profundizar algún aspecto, entonces lo incluía en el siguiente encuentro. También los adolescentes tenían la oportunidad de realizar el mismo proceso para que en nuestro reencuentro ellos pudieran reconstruir su historia y sus significados.

Finalmente cabe aclarar que, durante toda la investigación utilicé un diario de campo que también estuvo a disposición de los adolescentes. En este diario se encontraban expuestas dudas y emociones que fueron surgiendo en el transcurso de las conversaciones.

De esta manera, la imposibilidad de grabar las voces de los adolescentes inspiró una nueva forma de escribir, de manera conjunta, las historias de vida teniendo los adolescentes la posibilidad de leerlas, significarlas y resignificarlas en la pantalla de una computadora; dándoles la oportunidad de apropiarse de sus significados de una manera especialmente colaborativa.

Así también, pude evidenciar el ejercicio ético del proceso, pues tanto la transcripción como el diario de campo, estuvieron a disposición de los adolescentes, logrando un manejo transparente de los datos.

La construcción conjunta de historias de vida me ha permitido realizar mi investigación en un contexto donde ambos nos encontrábamos en situación de privación de libertad desde diferentes puntos de vista: los adolescentes encerrados, y yo con la poca libertad de realizar mi investigación. Sin embargo, a través de esta metodología, ambos logramos escuchar, ser escuchados, escucharnos y conocer los significados que le asignamos a la situación de estar en privación de libertad.

Esta significación fue primordial a la hora de valorar cuánto impacto provocó la ofensa cometida, cómo había afectado sus vidas, su contexto inmediato y sobre todo a la víctima. Este proceso, nuevo para ellos, además les ayudó a organizar y planificar su futuro, coincidiendo en que el ambiente delictivo era nocivo; y, que si volvían a frecuentarlo, podrían volver a delinquir. Luego, algunos descubrieron que, a pesar de estar conscientes del daño que causaban a otros y a sí mismos, no tenían otra alternativa por su situación económica. También consideraron que el hecho de pertenecer a pandillas, encontrarse en desamparo familiar, o ser adolescentes en situación calle, los llevaba a la necesidad de delinquir. Entonces, el solo hecho de escribir y tener

su propia historia –significando su realidad- en una pantalla de computadora generó otras versiones de sí mismos, empezando por reivindicarse del crimen cometido para luego exhibir las dificultades y aciertos que habían tenido a lo largo de su vida.

En cuanto a mi proceso de resignificación, pude notar que, palabra por palabra, se fue gestando un cambio en mi manera de ver a estos adolescentes, desde juzgarlos hasta darme la posibilidad de escucharlos y asumir cuán involucrada estaba en su situación y en la falta de alternativas que la sociedad y yo, como parte de ella, les presentaban, llegando a sentirme parte de la construcción del significado de su realidad.

*La Epistemología Socioconstruccionista Propiciadora del Reconocimiento de Múltiples Voces en el Estudio del Apoyo Social (Mariana Santa Cruz)*

En este apartado pretendo presentar el recorrido de mi investigación doctoral titulada “Apoyo social y madres migrantes”, realizado con mujeres que llegaron del interior de Bolivia, a la zona de Los Lotes de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra. Durante el proceso de investigación, surgieron cuestionamientos que demandaron de mi persona, una actitud de reflexión como investigadora y el abandono de paradigmas tradicionales de investigación.

Mi primer acercamiento a la población de madres migrantes, fue con la intención de realizar una investigación cuantitativa que me permitiera identificar el tipo de apoyo social percibido por ellas durante su adaptación al nuevo contexto. De esta manera, inicié la revisión de teorías y estudios sobre migración femenina y apoyo social. La mayoría de estas investigaciones concluían en la generación de un listado de fuentes de apoyo social de diferentes tipos: instrumental, laboral, emocional, etc. asimismo muy pocos, se acercaban a la comprensión de la creación del apoyo social en poblaciones vulnerables.

Fue así que surgió en mi un profundo cuestionamiento sobre la investigación de esta temática; considerando, además, que la población de madres migrantes que participarían del estudio pertenecen a la cultura Quechua, la cual tiene prácticas sociales que son reproducidas durante sus procesos migratorios, como ser la Minga que es una reunión donde se realiza un trabajo comunitario para lograr el bien común. Este factor solo, imposibilitaba la comprensión de este fenómeno bajo la óptica de un instrumento estandarizado.

Mi segundo cuestionamiento surgió a partir de la interacción con la institución en la que realizaría mi investigación. La misma me permitió un acercamiento sin restricciones a la población, ofreciéndome el espacio físico adecuado donde las madres realizaban sus actividades cotidianas; como la preparación de alimentos, limpieza de la fundación, cuidado de los niños, etc. Durante mi participación en estas actividades, surgieron conversaciones que evidenciaban su fuerte deseo de compartir conmigo sus experiencias migratorias.

Dadas estas circunstancias me pregunté ¿podría realizar una investigación que brindara conocimientos creados en comunidad y no sólo restringirme a recogerlos mediante un

instrumento? Ello, debido a que buscaba comprender cómo se creaban y funcionaban las redes de apoyo social informal en esta comunidad.

Esta interrogante se intensificó a medida que continuaba mis visitas y la idea de recoger los datos sobre apoyo social con la utilización de instrumentos, se convertía en una alternativa totalmente desconectada de lo que estaba viviendo. Fue así que decidí trabajar con un enfoque cualitativo en la construcción de los datos, fluyendo en coherencia con las experiencias que vivía en el trabajo de campo.

En aquel momento empecé a llevar conmigo un diario de campo, para tomar nota de aquellas experiencias, comentarios, ideas e incluso charlas informales que tenía con las madres. Cada visita al comedor, donde ellas realizaban sus actividades, me permitía acercarme más a la comprensión de la construcción y funcionamiento del apoyo social; haciendo visibles los eventos sociales a través de la narración de sus historias.

Así, inicié el camino de la mano de las narraciones surgidas desde las propias participantes. Sin embargo, inmediatamente afloró mi tercer cuestionamiento. Al salir de la institución, las conversaciones que tenía con las madres inundaban mis pensamientos generando reflexiones sobre la metodología y también sobre la construcción del apoyo social. Yo las plasmaba en mi diario de campo, constituyéndose en diálogos que tenía conmigo misma y estaban escritos en primera persona. Es así que advertí que no podía dejarlos de lado ya que, tanto sus historias de vida como las conversaciones informales, eran una construcción conjunta conmigo.

Esta concepción se reafirmó a partir de mi participación en un taller de etnografía, donde descubrí la autoetnografía. Este descubrimiento me permitió reconocermé dentro de la investigación y comprender desde qué posición yo estaba participando; ya que además de contar con conocimientos científicos sobre la temática, también era una mujer migrante que había migrado de ciudad hace algunos años.

Empecé a escribir mi documento autoetnográfico considerando las anotaciones de mi diario de campo, convertidas en narraciones de mis experiencias, reflexiones y sentimientos que, en un momento dado, se abrirían a recibir las voces de las historias de vida de madres migrantes respecto al apoyo social. Mediante este ejercicio descubrí una gran riqueza, como señala Richardson (1999) el documento no debe estar separado del que lo escribe; es decir del investigador, ni del método de investigación con el cual se acercó a conocer esa realidad.

Es así, que a partir de estos cuestionamientos metodológicos y la autoetnografía como respuesta a ellos, adquirí:

a) El reconocimiento de elementos del apoyo social invisibles a teorías contemporáneas como: experiencias, sentimientos e ideas de madres líderes, con historias propiciadoras de espacios para la construcción del apoyo social. Estos surgieron a través de tomar las conversaciones como datos mismos de investigación, poniendo “en primer plano el intercambio momento a momento

de los interlocutores y localizando el significado dentro de los patrones de interdependencia” (Gergen, 2007, p.233).

b) La autoetnografía generó un espacio de autoreflexión que me permitió describir los cuestionamientos a los que me enfrenté y también los caminos que recorrí para responder dichos cuestionamientos.

Fue así que mi tesis doctoral fue transformada gracias los principios socioconstruccionistas aplicados a métodos narrativos. Esto me permitió entender que la realidad se manifiesta en el esfuerzo de dar cuenta de la acción humana, en términos de procesos relacionales.

### **Conclusión**

Esta contribución ha pretendido compartir nuestras experiencias como investigadoras, a partir de la presentación de tres investigaciones doctorales en psicología inspiradas en la epistemología del construccionismo social en poblaciones vulnerables en Bolivia.

En primer lugar proponemos que la postura del *no saber* pudo transformar la metodología de recolección de información con niños en situación de calle, convirtiéndola en un proceso de construcción conjunta entre investigadora e investigados. El proceso de entrevistar, donde la entrevistadora hace preguntas y los entrevistados responden, se transformó en una conversación en donde las preguntas nacieron de las respuestas de los participantes. Ello permitió balancear la relación de poder en el contexto de la investigación.

En segundo término, presentamos la metodología de construcción conjunta de historias con adolescentes privados de libertad. A partir de dicha metodología, se pudo establecer un proceso de colaboración con los adolescentes, que no solo permitió a la investigadora significar las experiencias de privación de libertad, sino a ellos mismos resignificarlas también, construyendo nuevas versiones de sí mismos en cada la conversación.

Finalmente, el abandono de paradigmas tradicionales de investigación y la inspiración brindada por la epistemología socioconstruccionista permitió el acercamiento al estudio del apoyo social mediante métodos narrativos como la autoetnografía, las historias de vida y las pequeñas historias que reconocen las voces de las madres migrantes y las de la investigadora; considerando las conversaciones como datos de investigación y de esta manera propiciando la construcción conjunta de historias.

### **Referencias**

- Anderson, H., & Goolishian, H. (1992). The client is the expert: A not-knowing approach to therapy. *Therapy as social construction*, 25-39.
- Anderson, H. (2012). Reflections on Kenneth Gergen's Contributions to Family Therapy. *Psychological Studies*, 57(2), 142 – 149

- Arce, G. L. (2005). *Terapias postmodernas: aportaciones construccionistas*. Editorial Pax México.
- Ayllón, C. (Septiembre, 2013). *Implementación de la Justicia Restaurativa en Bolivia*. Conferencia llevada a cabo por el Ministerio de Justicia. En: Hotel Ritz. La Paz - Bolivia
- Bowlby, J. (1985). *La separación afectiva*.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge
- Ceretti, A. (Septiembre, 2013). *La Justicia Restaurativa en Italia*. Conferencia llevada a cabo por el Ministerio de Justicia. En: Hotel Ritz, Sala de Conferencias 2. La Paz
- Cisneros-Puebla, César A. (2007). Los rostros deconstructivo y reconstructivo de la construcción social. Kenneth Gergen en conversación con César A. Cisneros-Puebla. Introducción de Robert B. Faux [83 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(1).
- Gergen, K. J. (1973). Social psychology as history. *Journal of personality and social psychology*, 26(2), 309.
- Gergen, K. J. (1989). La psicología posmoderna y la retórica de la realidad. In *El conocimiento de la realidad social* (pp. 157-185). Sendai Editores.
- Gergen, K. J. (2003). *Social construction*. John Wiley & Sons, Inc.
- Gergen, K. (2007). Si las personas fueran textos. *Terapias posmodernas. Aportaciones construccionistas*. G. L. Arce (comp.). México: Pax México
- Hosking, D. M., & Morley, I. E. (2004). Social Constructionism in Community and Applied Social Psychology (Editorial). *Journal of Community & applied social psychology*, 14.
- Jankowski, P. J., Clark, W. M., & Ivey, D. C. (2000). Fusing horizons: Exploring qualitative research and psychotherapeutic applications of social constructionism. *Contemporary Family Therapy*, 22(2), 241-250.
- Jost, J. T., & Kruglanski, A. W. (2002). The estrangement of social constructionism and experimental social psychology: History of the rift and prospects for reconciliation. *Personality and Social Psychology Review*, 6(3), 168-187.
- Lock, A., & Strong, T. (2010). *Social constructionism: Sources and stirrings in theory and practice*. Cambridge University Press.
- McNamee, S. (2012). From Social Construction to Relational Construction: Practices from the Edge. *Psychological Studies*, 57(2), 150-156.
- Richardson, L. (1999a). Dead again in Berkeley: An ethnographic happening. *Qualitative Inquiry*, 5(1), 141-144.
- Romaioli, D. (2011). Opening Scenarios: A Relational Perspective on How to Deal with Multiple Therapeutic Views. *Psychological Studies*, 57(2), 195-202.
- Young, R. A., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of vocational behavior*, 64(3), 373-388.
- Yu, K. F., & Sun, M. C. (2012). A Critically Appreciative Valuation of Social Constructionist Contributions to Organizational Science. *Psychological Studies*, 57(2), 157-163.

### Notas Finales

Sustancia volátil compuesta por gasolina, thinner que es inhalada para producir efectos psicotrópicos.

**Nota de Autor:**

Marcela Losantos Velasco

Universidad Católica Boliviana “San Pablo” La Paz, Instituto de Investigación en Ciencias del Comportamiento (IICC), Psychology Department. Vrije Universiteit Brussel, Research group Interpersonal, Discursive and Narrative Studies (IDNS), Faculty of Psychology and Educational Sciences,

E-mail: [marcelalososantos@hotmail.com](mailto:marcelalososantos@hotmail.com)

(591) 76720408

Tatiana Montoya Caero

Universidad Católica Boliviana “San Pablo” La Paz, Instituto de Investigación en Ciencias del Comportamiento (IICC), Psychology Department. Vrije Universiteit Brussel, Research group Interpersonal, Discursive and Narrative Studies (IDNS), Faculty of Psychology and Educational Sciences,

E-mail: [mtatiananicol@hotmail.com](mailto:mtatiananicol@hotmail.com)

(591) 72024176

Mariana Santa Cruz Terrazas

Vrije Universiteit Brussel, Research group Interpersonal, Discursive and Narrative Studies (IDNS), Faculty of Psychology and Educational Sciences. Universidad Católica Boliviana “San Pablo” Santa Cruz de la Sierra, Psychopedagogy Department.

E-mail: [santacruz.mariana@gmail.com](mailto:santacruz.mariana@gmail.com)

(591) 76640221

Scherezada Exeni Ballivian

Universidad Católica Boliviana “San Pablo” La Paz, Instituto de Investigación en Ciencias del Comportamiento (IICC), Psychology Department.

E-mail: [exenischerezada@gmail.com](mailto:exenischerezada@gmail.com)

(591) 70614427

Gerrit Loots

Universidad Católica Boliviana “San Pablo” La Paz, Instituto de Investigación en Ciencias del Comportamiento (IICC), Psychology Department. Vrije Universiteit Brussel, Research group Interpersonal, Discursive and Narrative Studies (IDNS), Faculty of Psychology and Educational Sciences,

Email: [gerrit.loots@vub.ac.be](mailto:gerrit.loots@vub.ac.be)

**Nota de Traductor:**

Valeria Guillén Aguirre  
Universidad Católica Boliviana

**Reconocimiento:**

Investigaciones financiadas por el Consejo de Cooperación al Desarrollo Universitario de la Confederación de Universidad Flamencas (VLIR-UOS)