

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y VALORES

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN



**LOS SIGNIFICADOS DE LA ACCIÓN AUTOLESIVA QUE CONSTRUYEN LOS NIÑOS
TIPIFICADOS CON COMPORTAMIENTO SUICIDA**

Tesis que para obtener el grado de

DOCTORA EN EDUCACIÓN

Presenta: **María Cristina Lima Ojeda**

Directora de tesis: Dra. Ma. Guadalupe Valdés Dávila

Guadalajara, Jalisco. Marzo del 2016.

Indice

LOS SIGNIFICADOS DE LA ACCIÓN AUTOLESIVA QUE CONSTRUYEN LOS NIÑOS TIPIFICADOS CON COMPORTAMIENTO SUICIDA.....	1
AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS.....	5
RESUMEN.....	6
A.-INTRODUCCIÓN.....	7
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	13
1.1. UN ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE SUICIDIO.....	19
1.2. APROXIMACIONES AL FENÓMENO DEL SUICIDIO. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE ESTUDIO.....	25
1.2.1. VERTIENTE SOCIAL.....	26
1.2.2. VERTIENTE PSICOLÓGICA.....	32
1.2.3. VERTIENTE DE LAS CIENCIAS DE LA SALUD.....	49
1.3. VETAS DE INVESTIGACIÓN.....	53
1.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	60
1.5. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	60
2. PERSPECTIVA TEÓRICA-METODOLÓGICA.....	64
2.1. MUNDO SOCIAL, MUNDO DE LA VIDA COTIDIANA Y LA ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO.....	67
2.2. INCREMENTO DEL ACERVO DE CONOCIMIENTO.....	75
2.3. SIGNIFICATIVIDAD.....	80
2.4. LOS PROYECTOS DE ACCIÓN.....	85
2.5. ACCIÓN SOCIAL.....	89
2.6. EL LENGUAJE.....	89
2.7. ESTRUCTURA SOCIAL.....	91
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	99
3.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	99
3.2. CRITERIOS TEÓRICOS PARA LA ELECCIÓN DE SUJETOS.....	106
3.3. ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN.....	110
3.4. NEGOCIACIÓN DE ACCESO AL ESCENARIO.....	112
3.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	113
3.6. RECOLECCIÓN DE DATOS.....	118

3.7. RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	130
3.8. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	132
3.9. PAPEL DEL INVESTIGADOR.....	138
3.10. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.	139
B. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	207
C. ANEXOS.....	229
ANEXO I. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	229
ANEXO II. CARTA DE ASENTIMIENTO.....	232
ANEXO III. DOCUMENTO DE SOLICITUD DE REGISTRO AL COMITÉ DE INVESTIGACIÓN DE LA OFICINA CENTRAL DE LA SECRETARÍA DE SALUD DEL ESTADO DE JALISCO.....	234
ANEXO IV DICTAMEN DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE SALUD.....	235
ANEXO VI ENTREVISTA A MENOR DE EDAD.....	238

Indice de Gráficos y Tablas

GRÁFICO 1. LAS RELACIONES SOCIALES EN LA SOCIOLOGÍA FENOMENOLÓGICA	89
GRÁFICO 2. CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS TIPOS IDEALES	100
TABLA 1. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS MENORES	106
TABLA 2. REGISTROS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ENCUENTROS CARA A CARA.....	124
TABLA 3. CODIFICACIÓN DE ASUNTOS.....	125
TABLA 4. MOTIVOS PORQUE Y PARA.	126

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

Este trabajo está dirigido a todos aquellos pequeños que han sido capaces de tocar mi conciencia y me han regalado sus experiencias y aprendizajes a lo largo de mi labor profesional, por lo que lo que aquí escribo lo hago con la esperanza de que sea de utilidad para todos ellos y para los que aún no existen.

Agradezco infinitamente a mi esposo e hijos que me acompañaron en el proceso y les dedico este trabajo.

A mis padres y hermanos por coincidir.

A mi mentora la Dra. Guadalupe Valdés Dávila-“Pitina”- por su paciencia, enseñanzas y acompañamiento.

A todos mis alumnos, profesores y compañeros de viaje por estar ahí.

RESUMEN

En los últimos 15 años se ha observado a nivel internacional, nacional y regional, un incremento significativo en las tasas de suicidio infantil. La mayoría de los estudios que explican el fenómeno lo hacen desde una mirada que está mediada por los conceptos teóricos que ofrece una disciplina, de ahí la necesidad de acercarse al fenómeno de la acción autolesiva desde la experiencia vivida por los propios niños. El objetivo principal de este estudio se centra en la comprensión de los significados que están presentes en las decisiones que anteceden a la acción autolesiva que realizan los niños tipificados con ideación suicida. La sociología fenomenológica de Schutz y la sociología comprensiva de Berger y Luckmann es el aparato crítico que ha servido de coordinada guía en el proceso de explicitación de los significados infantiles ligados a la acción. Con base en los motivos para y porque de la acción infantil se han construido tres tipificaciones del acto autolesivo: el temerario, el sanador y el contenedor. Además de estos tipos ideales, en los resultados del estudio se muestran las características típicas de los procesos de socialización en los entornos familiares y el papel que desempeñan los diferentes actores en la construcción de los significados.

Palabras clave: socialización, significados, acción social, actos autolesivos, tipos ideales.

A.-INTRODUCCIÓN

El significado del suicidio en general y de la acción autolesiva en particular se ha estudiado y analizado desde distintas posturas disciplinares, y por lo mismo desde las reglas de indagación que son acordes con sus sistemas de valores, conocimientos y perspectivas. El avance en la comprensión del fenómeno ha estado mediado por las visiones y abordajes teórico-metodológicos que los investigadores interesados en el tema han realizado. Las similitudes en estos estudios estriba en que se han emprendido desde una perspectiva en donde la subjetividad de los implicados adquiere un papel secundario, en tanto la conducta humana tiende a ser analizada a partir de los recortes o conceptos que ofrecen esas disciplinas, los cuales sirven de lente para mirar, entender y explicar la realidad estudiada. En este sentido es que se afirma que el significado de una acción autolesiva, descrita como el acto a través del que los niños se golpean, cortan, arañan, es diferente para un investigador o profesional de la psicología o la medicina que lo estudia desde una determinada perspectiva que para el actor, el cual sabe el “porque y para que” de su acción.

En este caso en particular, el acercamiento a los significados de la acción autolesiva están vinculados a la experiencia vivida y a la interpretación que hacen los propios niños con base en sus depósitos de sentido, mismos que incluyen situaciones e interacciones vividas en sus procesos de desarrollo ontogenético. En este estudio, la voz de los niños adquiere protagonismo, pues son ellos quienes desde sus perspectivas muestran elementos significativos que

permiten entender los motivos “porque y para” de tales actos, en otras palabras, sus significados.

Al ser las experiencias de los niños un aspecto clave en el entendimiento del fenómeno que interesa develar, el estudio adquiere un valor educativo en tanto muestra los significados de sus acciones y con ellos, posibilidades para que los interesados en el tema puedan generar estrategias preventivas y de intervención relacionadas con sus esferas de aprendizaje, necesidades y carencias, pero también con sus significatividades motivacionales. El aprendizaje que se obtiene a partir de la experiencia de los niños ofrece oportunidades para realizar un trabajo educativo orientado hacia la resignificación de valores y afectos en la familia como estructura social encargada de su socialización y con ello, al logro de una convivencia en donde el respeto, el cuidado y la protección hacia los niños resulta ser clave en su desarrollo.

Los resultados obtenidos a través del acercamiento y análisis a estudios relacionados con el suicidio constituyen la base del capítulo “Estado de la Cuestión”, mismo que se ha organizado en secciones a fin de mostrar desde diferentes acercamientos y perspectivas lo que se ha dicho y hecho en torno a este campo de estudio. En la primera sección se puede apreciar el marcado interés que existe por mostrar a partir de cifras y datos estadísticos al suicidio como un problema de salud pública que va en franco aumento a nivel regional, estatal, nacional e internacional. En la segunda sección se presentan una serie de concepciones con respecto al suicidio, posteriormente se agrupan las investigaciones revisadas por campo disciplinar –criterio organizador-, en tanto el

acercamiento que los investigadores han realizado con respecto al fenómeno se ha hecho desde diferentes ámbitos y abordajes metodológicos que son congruentes con la disciplina social, psicológica y de las ciencias de la salud, desde donde se ha estudiado. En cada una de las agrupaciones se destacan las definiciones, características y elementos que cada uno de los autores ha considerado relevantes para la comprensión del fenómeno. Así mismo se incluyen las vetas de investigación que se identificaron a partir de las relaciones dialógicas que se establecieron entre los distintos trabajos analizados, en particular entre las coincidencias y divergencias, pero también a partir de los vacíos que en otras palabras se convirtieron en contextos de significado susceptibles a ser formulados en la categoría de objeto de estudio. Es importante señalar que una diferencia clave entre el modo en que los investigadores han estudiado este fenómeno con respecto al acercamiento que se ha hecho en esta investigación radica en el estudio sistemático de la subjetividad y por lo mismo de la experiencia; en otras palabras en la estructura de significatividades de los niños que viven, piensan y actúan en el mundo social. Los trabajos de investigación revisados – principalmente de corte cuantitativo- se centran en mostrar a través de los números la magnitud del fenómeno y en identificar los factores que facilitan la autolesión sin que en ellos sobresalga la postura que permite entenderlo desde las vivencias de los sujetos. Las conceptualizaciones que aportan los investigadores tales como Gutiérrez, Martínez, Quintanar y García permitieron la toma de postura en cuanto al significado del suicidio en especial al que considera la relación dialógica que existe entre la dimensión macro y micro. En el estado del arte se puede apreciar como unas conceptualizaciones se centran en las citadas

dimensiones; aunque es relevante la observación de que en unas y otras se omite la relación entre estas dos perspectivas. El capítulo culmina con el planteamiento de las preguntas de investigación, los objetivos y la importancia del estudio en el ámbito de la educación, el cual no solo se circunscribe a la educación escolarizada.

La perspectiva teórica-metodológica seleccionada como coordinada guía en la toma de decisiones con respecto a los procesos implicados en el diseño metodológico se desarrolla en el capítulo dos. Conceptos clave de la sociología fenomenológica de Alfred Schutz, como lo son, el mundo social, el mundo de la vida cotidiana, la adquisición del conocimiento y las significatividades, se analizan comprensivamente en relación con el objeto de estudio. El desarrollo de este entramado conceptual de significado fue de gran utilidad en el esbozo del proyecto de la investigación así como en la delimitación de las unidades de observación y de análisis.

En el capítulo tres, denominado “Diseño Metodológico” se presenta el plan de la investigación con los respectivos lineamientos metodológicos que sirvieron de andamiaje en la realización del trabajo de campo. Los principios de la teoría schutziana en relación dialógica con las características del método seleccionado cobran un lugar preponderante en el desarrollo de este apartado. A partir de ellos se pudo explicitar la pertinencia de la fenomenología con respecto al objeto de estudio, así como las derivaciones correspondientes a la elección del contexto, los sujetos, las formas de recolectar, analizar e interpretar la información. En este capítulo se incluyen los aspectos éticos y bioéticos considerados en el estudio,

dado que el trabajo con la tipicidad “intento suicida” en niños trae imbricadas condiciones que los podrían colocar ante un tipo de riesgo.

En la parte denominada “Resultados” se incluyen las respuestas a las preguntas de investigación, tanto a la general como a las subsidiarias. ¿Cuáles son los significados que los niños con comportamiento suicida construyen con respecto al acto autolesivo?, ¿cuáles son las experiencias significativas de la situación biográfica de los niños, que sirven como fundamento de la acción autolesiva?, ¿cuáles son las características de los procesos de socialización de los entornos socioeducativos que intervienen en las decisiones de los niños con respecto a la acción autolesiva?, ¿qué papel tienen los diferentes actores con los que se relaciona el infante en la construcción de estos significados?, y ¿cuáles son los propósitos o fines que persiguen con la acción autolesiva?. El capítulo inicia con el desarrollo de tres tipificaciones ideales, que se construyeron a partir de la interacción con tipos de carne y hueso, es decir con niños tipificados con “intento suicida”, a saber: temerario, sanador y contenedor. Estas construcciones se realizaron a partir de los encuentros cara a cara en los que aportaron significatividades contenidas en su stock de conocimientos, se estuvo en posibilidad de comprender los significados que construyen alrededor del acto autolesivo, dicha construcción se realiza siendo congruentes con el diseño metodológico seleccionado: la sociología fenomenológica. Además de esa construcción se presentan otros dos apartados. Uno corresponde a la caracterización de los entornos socioeducativos en los que participan los niños y el otro, al balance crítico que se realiza mediante las relaciones comparativas que se

lograron establecer entre los resultados de esta investigación y los aportes que han realizado los diferentes investigadores del fenómeno. En este proceso dialógico la sociología fenomenológica como perspectiva teórica adquiere un especial sentido al aportar elementos que ayudaron a la construcción de nuevos conocimientos y con ello al avance comprensivo de los significados infantiles relativos a la acción autolesiva.

Como colofón del informe de la investigación se incluyen una serie de conclusiones, reflexiones y recomendaciones, que intentan dar un cierre a un trabajo teórico y empírico que implicó un gran esfuerzo de corte analítico y sintético. La parte final se reserva para los anexos, los cuales permiten mostrar a manera de ejemplos, los procesos vividos en las fases de la realización de la investigación, y dan cuenta de algunos de los procedimientos que tuvieron que ser realizados para lograr los acercamientos cara a cara.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El estado de la cuestión como tarea fundamental de un proceso de investigación es relevante, en tanto la producción del conocimiento que se logre se hace a partir de lo que han dicho y hecho otros. Aportar a los resultados que investigadores y estudiosos han realizado, implica un acercamiento a esos hallazgos puesto que entre otras cuestiones ofrecen posibilidades para realizar nuevas comprensiones del fenómeno y con ello oportunidades para enriquecer el campo de estudio.

La producción académica de investigadores que han estudiado el suicidio en general y el infantil en particular es el antecedente clave de la construcción del objeto de estudio de esta investigación. Con el fin de ubicar avances, similitudes, contradicciones, diferencias y ausencias en las investigaciones analizadas con respecto al interés del estudio se establecieron criterios para la selección y análisis de las fuentes de consulta. Entre esos criterios se destacan los siguientes:

- Libros temáticos que son producto de investigaciones y que por su aporte teórico-metodológico han contribuido al desarrollo del campo de conocimiento
- Productos de investigación obtenidos de las bases de datos: EBSCO y Redalyc, cuyo desarrollo se hace a partir del año 2000.
- Registros estadísticos institucionales, entre ellos los del Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática (INEGI), y
- Reportes periodísticos que son utilizados como referencia en libros y artículos indexados.

Para la elaboración de este mapa referencial que forma parte del primer capítulo y que pretende dar cuenta del avance en el campo de estudio que así interesa se revisaron 91 reportes de investigación, de los cuales 53 corresponden a publicaciones en revistas indexadas, 33 capítulos de libros y el resto a producciones periodísticas. Paralelo a este proceso de lectura y análisis se realizó un acercamiento a distintos registros y bases de datos de tipo estadístico.

Con la revisión analítica a esa producción académica se pudo identificar y comparar líneas de investigación existentes, reconocer aspectos puntuales relativos a los referentes conceptuales, a las perspectivas teóricas-metodológicas utilizadas, a las tendencias de su estudio, las problemáticas, así como a las limitaciones y ausencias con respecto al comportamiento suicida en personas menores de edad. Los datos aportados por los estudios además de que permitieron trazar un mapa de la situación que se vive en relación a este fenómeno a nivel internacional, nacional y regional, posibilitaron la identificación de vetas susceptibles a investigar, en tanto ofrecían oportunidades para comprender mejor el fenómeno, pues al no haberse estudiado representaban vacíos y por lo mismo aspectos que al develarse podían aportar nuevas comprensiones y con ello, oportunidades para su prevención mediante procesos educativos.

Antes de presentar la sistematización de los estudios analizados resulta conveniente mostrar la numeralia del fenómeno del suicidio.

Con el acercamiento a los informes estadísticos se pudo apreciar que el fenómeno ha trascendido hasta la juventud y la niñez. Borges (2010) considera

que mientras en México hay una tasa de suicidio relativamente baja en comparación con el contexto internacional (en México es de 4.1 por cada 100,000 habitantes, en Francia del 17.6, en Estados Unidos del 11.1, y en Colombia de 5.7), la prevalencia de intento suicida (2.7%) es más elevada que en Francia (1.47), España (1.5) y Bélgica (2.5). Estos datos los utiliza el autor para señalar que si bien el aumento de la mortalidad por suicidio en los últimos 40 años ha sido lento, es constante en especial en los grupos de adolescentes.

Aunque el incremento en ambos sexos es una realidad que se pone en evidencia en el informe que realiza Borges (2010), se destaca que el crecimiento es mayor en hombres que en mujeres. A partir de la revisión que hace a nivel nacional de las cifras del 2007 da cuenta de 4388 muertes certificadas por suicidio, con una tasa de 4.12 por cada 100,000 habitantes y las compara con las de 1970. De esa relación establece un aumento del 275%, especialmente en la población de 15 a 29 años. En este mismo tenor, Pertzellova (2008) coincide en que en los últimos 30 años, el aumento ha sido de más de 200%, Arias (2010) en que el incremento de suicidios en México, de 2.6 a 3.4 de 1999 a 2005 se debe a la contribución de la tasa de suicidio en el medio rural y González-Forteza (2015) en que en el decenio de 1990 a 1999 el aumento fue de 150% en la población de 5 a 14 años.

Si bien estos autores tienden a realizar comparaciones entre datos estadísticos correspondientes a diferentes temporalidades para evidenciar el incremento de este fenómeno, vale la pena cuestionar si esa comparación de los números de una época con otra es plausible en tanto al no considerar la

respectiva contextualización se deja de lado aspectos y cualidades propias de cada temporalidad. No son las mismas condiciones y situaciones de los años 70 que las de 37 años después.

La propia Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001) refiere que a partir del 2000, México ha mostrado un aumento del 62% en tendencias suicidas. El mayor incremento que observa se registra en los niños de 5 a 14 años, además señala que los casos de escolares de entre 6 y 10 años tienen particularidades como por ejemplo, que los intentos suicidas se confundan con accidentes y descuidos o con simples llamadas de atención.

La investigación de Chávez (2008) muestra que entre el 10 y el 50% de los adolescentes han presentado por lo menos un síntoma de ideación suicida, condición que se reitera en el estudio que Pérez (2010) realiza con 1242 estudiantes mexicanos, en donde encuentra que al menos la mitad de ese universo presentaba un síntoma de ideación suicida.

En la Encuesta Nacional de Adicciones 2008 (ENA)¹, se señala que durante el 2007, 6,601,210 mexicanos tuvieron ideación suicida, 918,363 planearon suicidarse, 593,600 lo intentaron y 99,731 utilizaron servicios médicos como consecuencia de ese intento suicida.

Con respecto a las causas, el mismo Borges (2010) señala que de los 4388 suicidios registrados en el 2007, el 76% se comete por ahorcamiento; en mujeres la segunda causa es el envenenamiento y en los hombres el uso de arma de

¹Mecanismo estadístico generado mediante el levantamiento de información en diferentes estados del país con la selección e muestras representativas.

fuego. Entre los 121 casos de intento suicida de adolescentes, un 85.44% padece algún tipo de trastorno de conducta, en el hombre el diagnóstico principal es el de trastorno de control de impulsos, mientras que en la mujeres es el de ansiedad; - más de la mitad de estas mujeres adolescentes se identificaron con alteraciones en el estado de ánimo-. Este investigador señala que el centro de la acción debe ubicarse en los casos de intento suicida en la población más joven y no tanto en el número de afectados letalmente, de ahí su recomendación para orientar la política de Salud pública del país hacia la prevención para evitar incrementos en la conducta suicida.

Una vez que se ha presentado un panorama cuantitativo del fenómeno a nivel país, a continuación se muestran datos que hacen referencia al contexto epidemiológico en el Estado de Jalisco. Por número de suicidios masculinos esta entidad se ubica en la posición 12, por arriba del Distrito Federal y por debajo de Nuevo León. El lugar que ocupan las tasas de suicidio femenino es el 6. Los datos estadísticos señalan que Jalisco de ser en 2005 el quinto lugar estatal en suicidio, pasó a ocupar un segundo lugar para el 2008. El INEGI (2009) reporta que en esta entidad el número de suicidios fue de 349, de los cuales 289 los perpetraron varones y 142 fueron en la vivienda. Con respecto a la edad, se señala que en el grupo etario de 10 a 14 años se presentaron 9 casos, mientras que en el de 15 a 24 fueron 96.

Es importante señalar que las cifras se han de leer con cautela, pues en algunos casos se utilizan para establecer comparaciones entre diferentes ejes temporales con el fin de hacer notar su rápido incremento. Si bien estos datos

revelan la existencia de un problema también lo es, que cuando se sitúan en determinados contextos socioculturales y temporales adquieren distintos sentidos y matices. Además de la importancia de contextualizarlos, Lucio-Gómez (2014) advierte que no existen estadísticas confiables sobre la prevalencia de las conductas suicidas debido a la multiplicidad de métodos que se utilizan para recolectar datos, a la multireferencialidad conceptual y al ocultamiento del fenómeno por parte de actores sociales y de los profesionales que lo atienden.

Las cifras por sí mismas pueden enmascarar que el comportamiento suicida es un proceso complejo que no es posible apreciar por el simple hecho de mostrar números sin hacer alusión al contexto. El valor que pueden tener estos números en términos de datos cuantitativos está en el hecho de que el fenómeno se acerca cada vez más a los jóvenes y a la necesidad de entenderlo desde un enfoque cualitativo que permita explicarlo desde el punto de vista de los sujetos implicados.

De manera personal se considera que estas cifras no han de ser vistas únicamente como números, sino como personas que han perdido la vida; cada dato corresponde a un individuo que optó por quitarse la vida, es decir a un ser humano que impactó a su entorno familiar y que también generó repercusiones sobre el entorno social en el que se desenvolvía. Para García Fuster (2002) estas cifras representan la punta del iceberg que muestra el rostro más amargo de la violencia, dado que se desconocen los números reales de los intentos reiterados y de las ideaciones suicidas.

Aunque se reconoce que esta numeralía es valiosa pues permite apreciar una arista del fenómeno, en especial el número importante de personas que por

una u otra razón toman decisiones, vale la pena no perder de vista la existencia de una serie de significados implicados que necesitan ser estudiados para así mostrar la otra cara de la moneda, es decir la de los significados.

1.1. Un acercamiento al concepto de suicidio

Al analizar las principales conceptualizaciones que los investigadores privilegian con respecto al “suicidio” se deja en claro la existencia de una polisemia de significados y por lo mismo, diversos modos en que lo enfocan y trabajan. Para mostrar la variedad de significados que le atribuyen al término se presentan en primer lugar, los que desarrollan con base en estudios realizados con la población adulta, y en segundo los que aportan desde su experiencia con jóvenes y niños.

Una de las definiciones más clásicas que se le ha dado al suicidio es la que elabora Durkheim en la última década del siglo XIX (2003). Para este teórico de la sociología considerado como el padre de la sociología en tanto ha construido con base en el suicidio una de las mayores escuelas de pensamiento, este acto significa la muerte que resulta de acciones que son realizadas por la propia víctima y que están condicionadas por estímulos internalizantes y externalizantes. Desde esta postura hay suicidio cuando el individuo que ejecuta tal o cual acción sabe con certeza lo que resultará. Aunque reconoce que el acto de autolesión depende esencialmente de causas individuales lo que implicaría el interés de la psicología, el autor lo analiza como un evento sociológico en función de que responsabiliza a la sociedad por no mostrar interés en sus ciudadanos que al relegarlos a la ignominia los conduce al suicidio.

La decisión de incluir la definición de suicidio que aporta Durkheim, obedece a que en el análisis de la producción académica, en especial la que se realiza desde la sociología, los autores la retoman como un referente; todos ellos coinciden en el papel que tiene la estructura social en la acción autolesiva. En la concepción de suicidio que esos estudiosos privilegian se aprecia la influencia que le dan a las estructuras que están por encima de los elementos psicológicos, en tanto son hechos sociales, es decir, realizaciones que van más allá de las elaboraciones cognitivas de los sujetos.

Si bien la sociología invita a un entendimiento conceptual del fenómeno suicida, resulta interesante observarlo desde la arista que ofrece la psicología. Estudiosos de esta disciplina tales como Gutiérrez (2006), Martínez (2007), Quintanar (2007), García (2008) y Borges (2010), lo consideran como el acto de quitarse la vida de manera voluntaria, en otras palabras, como una autoagresión con intencionalidad y conocimiento de la letalidad en la que intervienen tres formas de comportamiento o conducta suicida:

- El gesto suicida, que consiste en la realización de un acto autolesivo que produce lesiones no letales y que de uno u otro modo, tiende hacia la manipulación.
- El intento suicida, que corresponde a un acto autoagresivo que aunque pretende producir la muerte no lo logra, y
- El suicidio consumado, que lo describen como el acto fatal que conduce a la muerte.

Estas formas que para los autores ya señalados constituyen el fenómeno suicida, conforman un proceso que inicia con los pensamientos o ideaciones sobre cómo quitarse la vida, pasa a la realización de los primeros intentos hasta el incremento de la letalidad del acto. Esta concepción no solo hace referencia al suicidio consumado, sino que también a la ideación y al intento. Entre sus señalamientos ponen de manifiesto que el 10% de los casos deriva en suicidio, mientras que el resto se ubica en comportamiento suicida, es decir presenta ideación o intento suicida.

En esa misma tesitura Rivera y Andrade (2008) consideran que el comportamiento suicida incluye ideación, puesto que hay la presencia de pensamientos y deseos sobre actos suicidas, la tentativa que corresponde a los actos deliberados con resultados no letales y el suicidio consumado, que es la muerte autoinflingida. Autores como Albores Gallo (2014) explica que no existe una clara discriminación entre intentos de suicidio y autolesiones; al irse produciendo cada vez con mayor frecuencia y letalidad de manera consciente o inconsciente pone en riesgo la vida de las personas.

García de Alba (2011) opta por utilizar el constructo “fenómeno suicida” por considerarlo más incluyente que el de suicidio, en tanto Ellis (2006) hace referencia a la “suicidalidad” –concepto aportado por Van en 2001- para señalar a un conjunto de comportamientos en los que están implicadas las cogniciones y conductas. Las cogniciones las relaciona con los pensamientos de autodestrucción y las conductas con las acciones autodestructivas.

Es importante destacar que estas concepciones del suicidio como fenómeno se han hecho con base en estudios con población adulta, por lo que es menester esbozar aquellas que se derivan de investigaciones realizadas con adolescentes y niños. Casullo (2000) y Cohen (2007) coinciden en que los niños que tienen riesgo de presentar comportamiento suicida no lo perciben del mismo modo que los adultos, pues una condición para la realización de este acto es que los infantes tengan presente la concepción de muerte y consideraciones precedentes tales como la conformación del autoconcepto, operaciones de razonamiento lógico, concepciones de probabilidad, de causalidad, de tiempo y espacio, así como ideas sobre finalidad, separación y el concepto de negación de la vida. En sus aportes destacan:

- Los niños menores de 5 años son incapaces de comprender las notas distintivas que caracterizan la muerte como fenómeno irreversible. En esta edad cronológica refieren que apenas y salen de la fase de fantasía para entrar a la de realidad; por tanto concluyen que aproximadamente hasta después de los 5 años elaboran un concepto primario de muerte.
- Entre los cinco y los 8 años de edad, los niños representan la muerte bajo una figura específica; consideran que ya tienen la habilidad de imaginarla como un personaje de historieta.
- Finalmente entre los ocho o nueve años, es que los niños poseen la idea de reversibilidad en el sentido de la muerte.

Páramo (2010) señala que para entender al suicidio infantil se tiene que hacer un reconocimiento de factores tales como, la evolución del concepto de

muerte, las ganas de unirse a personas que ya murieron y que fueron significativas para el menor, la influencia de la familia, la experiencia previa del maltrato y la construcción de la desesperanza.

Quintanilla (2003) con base en su estudio acerca de la adquisición del concepto de muerte en los menores de edad, concluye que es hacia los 8 y 9 años cuando ya tienen una comprensión más formal de la finitud y que de los 10 a los 12 años entienden que la muerte es irreversible. En su concepción de suicidio analiza el acto autolesivo como un proceso que incluye la ideación, el intento y la consumación del acto, además de la implicación que tienen las cogniciones y las creencias, y en el caso específico de los menores de edad, el concepto de muerte. Al igual que Quintanilla, González-Forteza (2015) expone que la conducta suicida es un proceso *“dinámico en el que se ven involucradas: emociones, cogniciones y conductas en un curso definido y con diferentes objetivos a la muerte, con una intencionalidad tripartita a saber llamar la atención, acabar con el sufrimiento y tomar venganza de figuras de autoridad”* (pág.10). Para esta autora, cuando un individuo realiza agresiones autolíticas o autolesivas deliberadamente está implicado en un riesgo suicida, ya que éstas constituyen una manifestación conductual del suicidio.

Hay conceptualizaciones como la de Aguilar-Cuenca (2006), Quiroga (2010) y Moral-Jiménez (2011) que aluden al “comportamiento” de la persona, en donde “la desesperanza” sobresale como elemento clave. En sus estudios afirman que el proceso suicida infantil y del adolescente ha sido poco estudiado, por ello hacen la recomendación a los especialistas para que lo observen cuando realicen

evaluaciones. Para Quiroga (2010) los niños, adolescentes y jóvenes que viven en entornos de violencia y con problemas de comportamiento enfrentan exigencias que les resultan inadecuadas a sus competencias, lo que conlleva a la baja autoestima, la indefensión, la desprotección, el desamparo y la desesperanza; sentimientos que considera contribuyen a generar pensamientos imposibilitantes para salir adelante y para vislumbrar un futuro. Ante estas condiciones el mañana no existe y el camino a seguir puede estar en la muerte.

El propio Quiroga, destaca que la desesperanza es un factor de riesgo que se ha de estudiar para comprenderlo con mayor detenimiento, ya que lo reconoce como un constructo teórico que cobra relevancia a partir de que Beck (2000) elabora la “escala de desesperanza” con base en el modelo propuesto por Scotland en 1969.² El mismo Beck es quien señala a la depresión como un componente que está presente en la triada cognitiva: visión negativa de sí mismo, del funcionamiento del presente y del futuro. En sus estudios resalta que la desesperanza y el concepto de muerte guardan relación con la indefensión aprendida, en tanto los menores de edad que presentan características de comportamiento suicida han desarrollado condiciones de ésta última.

Al respecto Bottero (2007) muestra que la indefensión aprendida incluye características específicas: la existencia de escasos intentos por nuevos aprendizajes con la consecuente reducción de las posibilidades de éxito, el decremento de la autoestima; el crecimiento de las creencias personales

² Para este autor la desesperanza es concebida como un sistema de esquemas cognitivos que cuenta con las siguientes características: esperanzas negativas sobre un futuro próximo, la creencia de no poder salir adelante por sí mismas, el pensamiento de que no tendrán éxito en lo que intenten, la cognición de que no podrán alcanzar objetivos importantes y nunca podrán solucionar los problemas que afronten en la vida.

negativas, la disminución de la eficacia cognitiva y el incremento de la sensibilidad emocional, por ello su insistencia en considerar que el suicidio es una concepción que está ligada a la desesperanza, ya que hay una pérdida de control sobre los eventos en los entornos de aprendizaje. En el concepto de muerte destaca que existen evidencias con respecto a su adquisición y construcción, mientras que para la desesperanza hay menores datos que dan cuenta de su edificación.

A partir de la revisión a estas concepciones del suicidio infantil, se aprecia que adquieren un determinado significado dependiendo de la mirada que se privilegie y de la disciplina desde donde se aborda, además de que existen condiciones necesarias para que los menores de edad realicen la acción autolesiva, entre ellas, la adquisición del concepto de muerte y la presencia de indicadores de desesperanza e indefensión aprendida.

1.2. Aproximaciones al fenómeno del suicidio. Líneas de investigación en el campo de estudio.

Los resultados del análisis con respecto a investigaciones realizadas desde distintos ámbitos y abordajes disciplinares es el asunto central de este apartado. Para el procesamiento de la información se utilizó una matriz de clasificación en donde se tomó en consideración los objetos de estudio, objetivos, posturas teóricas-metodológicas y los principales hallazgos. De este modo se logró construir una estructura matricial que permitió la identificación de más de 15 objetivos diferentes: interés por explicar las causas del fenómeno, los resultados obtenidos a través de la aplicación de modelos de intervención, los factores de

riesgo o los factores protectores, explicaciones sociales acerca del acto en jóvenes, la presencia de los elementos sociales que impactan al suicida, etc.

Con la ayuda de ese ordenamiento se tomó la decisión de agrupar la información con base en las disciplinas y por ende en las perspectivas teóricas privilegiadas por los investigadores. Como resultado de este agrupamiento se identificaron estudios que se realizan desde la vertiente social, psicológica y de las ciencias de la salud. Es importante aclarar que la vertiente educativa es la gran ausente en el estudio de este fenómeno. Al respecto el propio Quinceno (2013) señala que la investigación en el ámbito educativo además de que es escasa, el contexto educativo ha sido relegado a un elemento ambiental en el que se dan procesos de violencia que se estudian desde visiones psicologizantes.

El resultado del acercamiento a la producción académica se presenta a continuación:

1.2.1. Vertiente social.

En la vertiente social se aprecia que la mayoría de las explicaciones contemporáneas que han emprendido los interesados en el tema, toman como base la epistemología aportada por Durkheim; en esas investigaciones sobresale que el suicidio es un acto que se genera en la relación del individuo con el grupo social.

Entre los estudiosos que retoman la epistemología de Durkheim³ están Guevara (2007) y Ballesteros (2010), quienes analizan las redes sociales de

³ En su escrito, "El suicidio en 1897", explica este fenómeno como resultado de la falta de integración del individuo en la sociedad, en otras palabras lo considera como una acción que tiene su base en la

adolescentes y jóvenes que vivieron el acto de suicidio. Destacan que esta acción constituye una opción que se da en función de los grados de integración y regulación social. Los sujetos participantes provenían de familias de ingresos bajos, vivían en barrios urbano-marginales y además no contaban con estudios universitarios. Estos autores concluyen que el ambiente y la dinámica social generan sentimientos de frustración y de tensión individual, por ello responsabilizan a la sociedad de confinar al adolescente al olvido y de subsumirlo en el fracaso social (Ballesteros, 2010).

En esta misma tesitura, Manzo (2005), Berengueras (2009) y García de Alba (2011) encuentran que aunque el suicidio es un acto personal tiene estrecha relación con la dimensión social, en tanto representa un indicador del estado de no bienestar de un individuo. Para estos estudiosos, ese acto es una consecuencia de la proporción elevada del desempleo y la inestabilidad económica que prevalece en la sociedad. Como consecuencia de esa situación revelan que la pérdida de significado de la vida se constituye en un denominador común entre personas que viven en sociedades industrializadas, en las que el estilo de vida favorece la ruptura de la cohesión familiar y el quebrantamiento de los valores. Berengueras (2009) responsabiliza a los cambios socio-económico-culturales, a la falta de oportunidades que tienen los jóvenes en la vida, y al incremento de las tensiones que se producen cuando se vive en un contexto de crisis, de generar condiciones que propician el acto autolesivo como una salida a los problemas.

desorganización social que actúa como categoría súper-individual sobre el control individual. (Durkheim, 2003).

Por su parte, Colín (2010) concluye que los accidentes y los suicidios infantiles atañen directamente a la función parental y por lo mismo cuestiona el papel de los padres. En su estudio enfatiza la responsabilidad que tiene la estructura familiar en la observación de las conductas de sus hijos y en la generación de estrategias de autocontrol. Para este autor, los padres tendrían que monitorear comportamientos autoagresivos que podrían ser indicadores de un futuro acto suicida. De ahí que establece una compleja relación entre el orden social y el familiar.

En otra dimensión, Arias (2010) y Colín (2010) analizan la manera en que el progreso ha generado alteraciones de salud mental en las comunidades indígenas. Colín es quien señala que los indicadores más preocupantes del deterioro del tejido social se encuentran entre los niños otomíes, pues representan a la población con la tasa más alta de suicidio de todo el país. Aunque estos grupos sociales sean visualizados por los habitantes de las comunidades urbanas como portadores del bienestar en salud, en sus estudios resalta que la intrusión que agrede su entorno de vida, ha traído consigo una invitación al suicidio. Al considerar a los pueblos indígenas como idílicos, sobre todo a raíz del auge de los pueblos mágicos se deja de lado el impacto que puede tener el turismo sobre la salud mental de sus pobladores.

Otro de los problemas que así precisan es la influencia del modelo desarrollista que se inicia en América Latina y que contribuye al establecimiento de patrones de consumo que generan un estado de desesperanza y de desilusión en las zonas rurales. La última de las problemáticas que retoman en su estudio, es

la inclusión de la población rural en el ámbito educativo escolarizado, el cual ha propiciado un desbalance entre los estereotipos tradicionales y el rol de género y, por lo mismo una mayor tasa de suicidio en función a la ruptura de valores. En la investigación destacan la existencia de un discurso político a favor de la diversidad que difiere a lo que sucede en la realidad, pues el proceso de escolarización dirigido a la población indígena tiende a desconocer sus contextos culturales y ancestrales que forman parte de su cosmovisión. La propuesta de contenidos de aprendizaje desligados de sus creencias y valores, les generan disonancias cognitivas y socio-estructurales que terminan invitando al indígena a la desesperanza.

Del Barrio (2000) es otro estudioso que considera que el mundo actual ha sufrido tal aceleración, que ha traído consigo cambios en la vida doméstica y profesional. Resalta que aunque en la actualidad hay más salud y esperanza de vida, no cesa el incremento de condiciones que traen sufrimiento a los más pequeños. En su opinión, las autoridades de salud y educación han de generar ambientes de mayor esperanza y alegría para los menores promoviendo un trato armónico para incrementar sus expectativas del futuro, en otras palabras, educar para la esperanza y no para la desesperanza. Al respecto, Guevara (2007) enfatiza que los suicidas viven una dinámica de desvinculación que incluye los siguientes rasgos: la disolución de la familia como horizonte moral, y la no satisfacción de las redes sociales ante la necesidad de contacto, cortándose la futura comunicación. Para este investigador, estas condiciones son una especie

de preparación para los procesos de desesperanza y en el caso de los niños (que poseen un concepto de muerte) una antesala del suicidio.

En los estudios de corte social también se decidió incluir el contenido de tres reportes periodísticos que muestran diferentes aspectos del fenómeno que se viene aludiendo. Mariana Chávez (2009), habla del acto autolesivo en infantes como un evento que impacta a los entornos sociales, en donde el menor puede autoagredirse ante una pérdida afectiva. En su artículo, además de que destaca que es hasta el año 2003 cuando en México se da el primer evento de un menor de 9 años, pone en evidencia la relación que guarda el suicidio con el abuso sexual. Por su parte Gloria Cueva (2012), sugiere poner atención en los meses de noviembre y diciembre, porque es la época de mayor incidencia en el caso de los infantes. Ambos reportes ponen en relieve el problema, pero sin dar cuenta del impacto que estos sucesos tienen sobre la familia del niño que deja de vivir.

En el tercer reporte “Formas raras de maltrato infantil, abuso por ritual”, Reyes (2003) expone un tipo de maltrato que no ha sido extensamente estudiado; se trata del abuso a menores por ritual que consiste en el ataque físico y espiritual forzado y recurrente. Este periodista reconoce tres tipos de ataques: el ritual basado en culto o dogma verdadero, el abuso por pseudo ritual y el psicopatológico. Las maneras en que se infligen estos ataques pueden tomar las siguientes formas: exorcismo, negación de la atención médica supliéndola por oración, correcciones de castigo físico por el bien determinado por Dios, el ritual religioso satánico que implica actividad sexual y pederastas que se excusan con motivos satánicos. Entre 1980 y 1995 logró documentar multivíctimas y

multiofensores en entornos escolares, y como se expresará en párrafos siguientes, la acción violenta dirigida hacia los niños genera condiciones de indefensión aprendida y desesperanza, que generan factores de riesgo para la conducta suicida.

Es importante destacar que si bien hay similitud entre los trabajos analizados, en tanto de una u otra manera consideran que el suicidio no se reduce a un problema personal o de decisión por los componentes internos de la persona, sino a factores que corresponden a una dimensión externa y que atañe a la dimensión social en donde se generan cambios estructurales y condiciones sociales o económicas que contribuyen a que el sujeto tome la decisión de terminar con su vida, también lo es, que hay diferencias. Unos autores colocan el foco en la familia nuclear, es decir en las relaciones de poder que el padre o madre ejercen en el entorno de casa, en donde se generan condiciones de sometimiento y maltrato, otros lo ponen en las estructuras educativas y/o religiosas. Como las generadoras de condiciones que llevan a las personas a optar por la autolesión y otros más en las condiciones económicas que suponen un desarrollo acelerado y por lo mismo la preocupación de las personas por obtener un poder adquisitivo, generando con ello circunstancias que implican como única salida, la muerte.

En las propuestas teóricas-metodológicas de estos estudios, sobresalen las condiciones socioeconómicas, la propia familia y escuela como fuerzas sociales que desestabilizan y orientan a las personas a establecer lazos, frágiles con la estructura social.

1.2.2. Vertiente psicológica.

El acento que sobresale en la vertiente psicológica está puesto en las explicaciones que los investigadores hacen del comportamiento suicida a partir de teorías y modelos que de manera preferente aluden a los trastornos cognitivos y afectivos de niños y adolescentes.

En las producciones académicas de este ámbito se distinguen tres ejes en particular desde donde se han realizado investigaciones del fenómeno suicida. Uno de ellos está orientado hacia la identificación de los factores de riesgo como elementos que pueden contribuir a que se genere una condición de suicidio y a los factores protectores tipificados como herramientas que actúan de protección al individuo. El segundo se circunscribe en los modelos de intervención y el último en las técnicas e instrumentos psicométricos como herramientas que usan los investigadores para determinar indicadores de la conducta suicida. Las bases teóricas que sirven de fundamento y sostén a esos estudios son el psicoanálisis, la escuela cognitiva-conductual y la psicología social. Desde esas coordenadas teóricas que aporta cada escuela de pensamiento, los agentes de la investigación han realizado el abordaje de las conductas asociadas con el evento autolesivo. A continuación se muestran los resultados de este análisis.

- **Factores de riesgo y factores protectores asociados al suicidio.**

A partir de las investigaciones cuyo centro es el desarrollo infantil y del adolescente, Papalia (2009) da diversas explicaciones acerca del impacto que tienen en la vida del menor las influencias internas y externas, ya sean los hechos violentadores, o las circunstancias que por cuestiones de falta de habilidades de

pensamiento, de lenguaje, de estimulación, de control, o los que tienen que ver con el dominio de los impulsos, afectan la estructuración de la experiencia dada, por ello es que afirma que niños y jóvenes pueden terminar con alteraciones psicopatológicas en su desarrollo. A estas influencias internas y externas, también se les denomina factores de riesgo.

Pérez (2010), Pereda (2009), Petzelová (2008), García (2008), Lutzker (2008) y Juárez (2005) coinciden en la influencia que tienen los factores de riesgo en la conducta y en el comportamiento de determinada personalidad. Con base en los trabajos que han realizado estos y otros investigadores tales como Chávez (2004), Ellis (2006), Gutiérrez (2006), Quintanar (2007) y Caycedo (2010) se la presenta a continuación la clasificación que se hace de los factores de riesgo: individuales, familiares y del ecosistema. En el desarrollo de cada uno se incluyen sus respectivos indicadores:

***Los factores individuales.** Los indicadores que aquí se incluyen corresponden a los biológicos, como la desregulación de sistemas de estrés, problemas con el hipotálamo y la hipófisis, cambios en el sistema de monoaminas, además de las condiciones genéticas y los problemas psicológicos que hacen referencia a la presencia de trastornos afectivos y psicopatológicos como lo es el caso de esquizofrenia.

Gutiérrez (2006), Caycedo (2010) Espinoza (2010) y Piedrahita (2011), entre otros, coinciden en que las personas que se suicidan presentan un tipo de padecimiento psiquiátrico, con síntomas de ansiedad, depresión, padecimientos crónicos y hospitalizaciones continuas, además de que la presencia de adicciones

es común. Los indicadores de enfermedad mental, que enumeran son: aislamiento, abnegación, agresividad, cambios constantes de domicilio, rompimiento de la relación sentimental, rasgos antisociales, problemas de interrelación, trastornos alimenticios, perturbación sexual, sentimientos de desesperanza, culpa, impulsividad y hostilidad.

En sus estudios sobresale la relación que establecen entre la depresión y la ideación suicida, el consumo de alcohol y tabaco con conductas suicidas y el consumo de drogas a la ideación y no al intento. En las conclusiones resaltan que a mayor número de síntomas de ideación, mayor probabilidad de tener un intento por quitarse la vida. Entre las conclusiones se destaca que en los países con mejores condiciones económicas per cápita, los estados de ánimo tienen prioridad pues se asocian con intentos de autolesión, mientras que en los países en vías de desarrollo, los trastornos por uso de sustancias y de control de impulsos son los que cobran mayor relevancia.

***Los factores familiares (microsistema).** Entre los indicadores ligados al ámbito familiar se encuentran: la escasa comunicación con los padres, bajo apoyo familiar, ansiedad y el poco reconocimiento escolar. Ante este tipo de factores señalan que las mujeres presentan 80% más de posibilidad de ideación que los hombres. En estas investigaciones se realza la influencia que tiene la familia en los casos propensos al suicidio, además de que se identifica la relación que hay entre los apegos inseguros con todo tipo de problema de conducta y de depresión.

Glase (2002) citado por Loue (2005) coincide con Colín (2010) en tanto, encuentra que el abuso emocional y la negligencia en la relación entre padres e

hijos propicia impedimentos psicológicos y emocionales en el desarrollo de estos últimos. Glase señala que entre las consecuencias a largo plazo de niños y adolescentes que sufrieron abuso psicológico están los desajustes interpersonales, agresión, patrones de co-dependencia, trastornos de ansiedad y depresión, entre otros. Un tema que se destaca, es el soporte del adulto, en el desarrollo infantil, pues al no estar concluido se hace necesaria la reestructuración de esos sistemas que atienden a los menores de edad. Loue (2005) con base en sus estudios concluye que los niños y adolescentes presentan requerimientos de afecto, de amor, atención física, y que aunque deben ser cubiertas por los adultos, no siempre las pueden recibir debido a que los propios padres no las tuvieron satisfechas en sus hogares, condición que los imposibilita a fortalecer las habilidades cognitivas y las competencias necesarias de los hijos.

***Factores del ecosistema:** Estos hacen referencia a la estructura social que se caracteriza por ser violenta o agresiva. Para Quintanar (2007), Núñez (2008), Borges (2010) y Rodríguez (2010) la estructura social es la que favorece la existencia de representaciones mentales del acto de autolesión ligadas al pecado mortal y a la valentía personal. En sus estudios encuentran que la mayoría de los que intentaron suicidarse tenían en común: que eran pobres, solteros, que vivían en las cabeceras municipales, contaban con un nivel educativo de secundaria y profesaban la religión católica. Para estos investigadores el entorno social es el que propicia una cultura de la muerte, en tanto se convierte en un ambiente idóneo para la práctica del acto. Este hábitat de variables y modificaciones ha generado que los especialistas establezcan una relación entre ser víctima o

victimario de una agresión. Los factores del macro sistema implican a la cultura, las creencias, el establecimiento de roles de género y las conductas prediseñadas.

Pereda (2010), Espinoza (2010) y Pérez (2010) encontraron en sus investigaciones que el inicio de la vida sexual activa es un evento social y cultural que puede ser apreciado o sancionado según sea el género. Ser hombre implica una presión social que promueve la iniciación sexual, mientras que ser mujer involucra pasividad y un no reconocimiento del deseo sexual que promueve la virginidad hasta el matrimonio. Desde este supuesto, los autores explican la existencia de una asociación positiva entre el inicio de vida sexual y el abuso con la ideación e intento suicida. Pérez (2010) en su estudio con 14,306 estudiantes entre 14 y 19 años de educación media superior en las 32 entidades del territorio mexicano, determina que las relaciones sexuales se asocian significativamente con la ideación suicida en mujeres con una posibilidad de 28% en comparación con las que no las han tenido. El antecedente de abuso sexual incrementa en 92% la posibilidad de presentar ideas sobre el acto de lesionarse.

Mazadiego (2005), Gutiérrez (2006), Páramo (2007), Martínez (2007), Espinoza (2008), Chávez (2008), Cañón (2011) y Kübler Ross (2011) son autores que enfocan sus estudios hacia esos factores en los niños mayores de 8 años. Entre sus hallazgos refieren que el maltrato es un problema social emergente que impacta el desarrollo infantil, convirtiéndose en factor de riesgo. Además, señalan que esta práctica violentadora se ha transformado en una experiencia cotidiana y socialmente aceptada a tal grado que existen sub-registros de variabilidad de criterios que definen el maltrato físico, psicológico o por negligencia. Esa práctica

del maltrato implica a dos actores, a quien violenta y a quien recibe la violencia, ambos se encuentran atrapados en condiciones de desigualdad física, intelectual y moral. Al parecer el violentado termina con esta situación cuando realiza el acto suicida.

En sus investigaciones precisan que en los niños hay síntomas de alarma, como lo es, el hecho de que dejen de jugar, pasen tiempo en solitario, tengan problemas con el sueño, presenten terrores nocturnos, se golpean la cabeza, se rasquen compulsivamente, sufran accidentes domésticos reiterados, llamen la atención negativamente, tengan bajo rendimiento escolar, muestren conductas regresivas y dificultad para concentrarse. Desde esta perspectiva, los niños con comportamiento suicida presentan procesos de psicopatología que incluyen una autoestima más baja y una desesperanza más alta. Por otra parte refieren que el adolescente con alto riesgo, es solitario, replegado sobre sí mismo, frecuente pocos amigos, no confía en nadie, se siente excluido y rechazado, además de que tiene dificultades para enfrentar y resolver problemas. Concluyen que cuando los adolescentes estudian secundaria, trabajan, obtienen bajas calificaciones y desertan del sistema escolar se eleva el riesgo de autolesión. Espinoza (2010) encontró una relación entre el miedo e incertidumbre hacia el futuro y la ideación suicida; característica que atribuye a los adolescentes, dado que experimentan desesperanza con relación al futuro y a la falta de proyectos.

Mientras que para Lutzker (2008) el sentimiento de desesperanza, está íntimamente relacionado con la ideación y el suicidio mismo, para Arias (2010) los estados de desesperanza y de frustración aumentan la susceptibilidad en algunos

grupos a cambios bruscos porque afectan a la resiliencia, colocándolo en una posición de vulnerabilidad. Por su parte Mendoza (2012) muestra que las víctimas de la violencia, como es el caso del bullying tienen como consecuencia a largo plazo, depresión, ideación suicida o incluso consumación del suicidio.

Aunque se sabe que los niños generalmente no dejan notas suicidas, existen estudios de autopsia psicológica como el de Páramo (2007) quien analizó 29 notas suicidas en niños de Guanajuato. Entre sus conclusiones está que los infantes no planean como los adultos sino que se ven involucrados en accidentes en los que pierden la vida, como lo dice Caffey citado en Páramo, “el suicidio viene siendo la voz del niño agredido”.

En el contexto de estas investigaciones, el conocimiento profundo acerca de este fenómeno se torna relevante, pues a partir de la detección oportuna y el tratamiento correspondiente a los problemas infantiles y de la adolescencia se podrían generar elementos que permitieran prevenir los trastornos que se presentan en la edad adulta. El niño y el adolescente con tal o cual problemática en un periodo de su vida, y que recibe el tratamiento oportuno, podrá evitar etiquetas y mejorar la calidad de vida en la adultez.

En la investigación de Campo (2003) sobresale que las personas involucradas en el suicidio infantil no comprenden la magnitud del evento, por tanto opina que es oportuno conocer el proceso cognitivo de los familiares, las autoridades educativas y la sociedad en general para entender porque tienden a minimizarlo. Ante tal situación es que resalta la importancia de conocer el fenómeno suicida, en especial la identificación oportuna de cualquier indicador que

permita prevenir el desarrollo de trastornos mentales. En su estudio concluye que la detección y la prevención han de estar dirigidas hacia la disminución de este problema tan serio pues de alguna manera, otras problemáticas pueden conducir a trastornos mentales, pero en este caso, implica el término de la vida, y lo peor, la culminación de una vida en sus etapas iniciales.

Espinoza (2010) pone en duda la existencia de riesgo de suicidio en las edades más tempranas, es decir, en las que se están precisando habilidades de crecimiento, de maduración de órganos y de funciones de pensamiento; funciones que desde su punto de vista, le permitirán en años posteriores crecer y volverse independiente. Para este autor, el suicidio en esta edad está relacionado con la psicopatología, o con elementos de violencia que generan una ruptura con el desarrollo normal, de ahí la importancia de conocer el desarrollo del menor y del adolescente para entender qué evento es el que pudo deformar el proceso de ese desarrollo normal.

En los reportes revisados, en especial en los que conciernen a los factores de riesgo, los términos de indefensión y desesperanza son utilizados como sinónimos, condición que ocurre porque en definitiva la indefensión aprendida es un proceso que lleva al niño a generar sentimientos de falta de esperanza, dado que al encontrarse en ese proceso deja de iniciar e intentar nuevos aprendizajes. La existencia de retroalimentación negativa, lo lleva a la pérdida de autoestima y a obtener creencias negativas sobre la valoración de su persona; situaciones que terminan ubicándolo en un estado de susceptibilidad emocional.

En la investigación de Bottero (2007) los profesores cobran relevancia, pues, desde su punto de vista hay quienes generan procesos de indefensión aprendida al enfrentarse a situaciones que les desmotivan por no encontrar soluciones adecuadas a corto plazo. Entre líneas se aprecia que el docente es un reproductor de la indefensión aprendida que él mismo sufre. Esta afirmación es coincidente con la de Bartra (1987), quien refiere que el docente mexicano proviene de una cultura dibujada por la cara de la melancolía y de la inseguridad, de ahí su condición de desmotivación ante situaciones difíciles y la reproducción de un sistema generador de desesperanza.

Después de la presentación de los factores de riesgo, toca poner en relieve a los protectores que para los estudiosos son los que evitan que el menor de edad cometa el acto suicida. La clasificación que se hace desde el análisis a los aportes de Cañón (2011), Piedrahita (2011), Caycedo (2010), Lutzker (2008) y Quintanilla (2005) se presentan a continuación:

***Factores personales:** alta autoestima, habilidad para establecer relaciones interpersonales, contar con redes sociales de apoyo, tener una relación estable de pareja, creencias religiosas o espirituales, confianza, autorregulación, flexibilidad, optimismo, competencia ante el estrés y un estilo cognitivo que pueda responder a los problemas y a la búsqueda de ayuda sin dificultades, búsqueda de emociones de alto grado de malestar, además de receptividad positiva hacia las experiencias y situaciones de otras personas.

***Factores familiares:** buena relación entre los miembros de la familia, con un clima de estabilidad y de apoyo por parte de los miembros de la familia y estilos de

crianza afectuosos que aumentan las conductas prosociales de los niños. En este tenor, se destaca el papel de los padres en la construcción de una adecuada autoestima y autoeficacia en los menores de edad.

***Factores culturales y sociodemográficos:** integración social, apoyo de personas relevantes, buenas relaciones interpersonales y prácticas religiosas ligadas a asociar la culpa con el sentimiento de fallar a las obligaciones personales, familiares y sociales.

Es importante mencionar que este tipo de factores se encuentran en menor medida en los estudios revisados que los de riesgo.

En la vertiente psicológica se aprecia que la mayoría de los esfuerzos en torno al suicidio, tal y como lo enfatiza Villalobos-Galvis (2012) se ha orientado a la detección de factores de riesgo, sus rasgos y características, pero también a visualizarlo como un proceso de enfermedad, en donde predomina un riesgo, pesimista y fatal. En estos trabajos no se destaca la existencia de niños que a pesar de vivir en condiciones de violencia logran superar condiciones adversas, es decir niños que tienen la capacidad de reponerse de cualquier adversidad. Osman (2004) expresa que la resiliencia ante el suicidio se manifiesta como aquellas habilidades con las que cuentan algunas personas que les permite regular sus pensamientos, sus sentimientos y sus conductas para enfrentar el espectro suicida. Por su parte Quinceno (2013), afirma que la resiliencia es “una variable protectora frente a los pensamientos sobre el suicidio” (pág. 107). Este mismo autor señala la existencia de niños resilientes, que están protegidos y que son

capaces de amortiguar cualquier tipo de adversidad y con ello mediar su salud física y mental.

La existencia de niños resilientes abre la oportunidad de indagar el por qué a pesar de que viven en condiciones de marginalidad, abuso, violencia, agresión, maltrato y abandono no presentan comportamientos suicidas y cuál podría ser el papel que la educación en su sentido más amplio tiene sobre su comportamiento

- **Modelos de intervención y prevención del suicidio.**

En las investigaciones que diversos estudiosos del campo de la psicología han realizado en torno al fenómeno, destacan aquellas cuyo interés gira en la generación de propuestas de intervención dirigidas hacia las personas que presentan conductas suicidas, así como en el desarrollo de propuestas preventivas que eviten la incursión de la persona en el mundo del suicidio. En los estudios revisados se destacan dos tendencias. Una orientada a la intervención y otra a las estrategias de prevención.

Se aprecia que ante la urgencia por solucionar un problema existente, las técnicas de intervención cobran relevancia. Sin embargo habrá que poner atención a la efectividad de estas intervenciones, puesto que los datos numéricos indican que a pesar de los esfuerzos por diseñar alternativas de solución, la tasa de suicidio continúa en franco incremento.

En los estudios cuyo fin es la intervención se destacan tres acercamientos al fenómeno: uno que lo explica en función a las creencias del paciente, otro que lo refiere a la autopercepción negativa del individuo y el último que lo relaciona con la desesperanza:

a) Acercamiento desde las creencias

Con respecto a las creencias del paciente se cita a Cohen (2007), quien a partir de la terapia cognitivo-conductual, desarrollada principalmente por Aarón Beck en 1967, examina las creencias del paciente para tratar de entender su mundo y sus cogniciones, trabajar en sus comportamientos y con ello desestructurar y resignificar esas creencias irracionales. En ese estudio se destaca la existencia de creencias fundadas, es decir, de dogmas que se pudieron confirmar en los estudios científicos así realizados en últimas fechas. Cohen (2007) junto con Pérez (2005), señalan que ante la existencia de las creencias fundadas, está la contraparte, es decir, las infundadas.

En esta misma tesitura, Quintanar (2007) concluye que aunque el suicidio no es un acto psicótico, al momento de realizarlo, sí hay un quiebre psicótico, porque se realiza ante una crisis donde el problema cognitivo conduce al individuo a una restricción cognitiva. Ante esto propone que la situación crítica de autodestrucción se trabaje a través del modelo de terapia de tiempo limitado, en donde se lleva a la persona a revisar las creencias disfuncionales ayudándole a generar habilidades en el manejo de su conducta.

b) Acercamiento desde la autopercepción negativa

En la producción académica que hace referencia a la teoría de la autopercepción negativa, está el aporte de Ellis (2006) quien retoma las contribuciones de Shneidman⁴ para entender el pensamiento suicida. En el

⁴Shneidman es considerado el padre moderno del estudio del suicidio, dado que se trata del profesional que da inicio al análisis de notas suicidas, en las que se ha observado que el paciente suicida tenía una autopercepción negativa de sí mismo

estudio, resalta que los que realizan el acto de autoagredirse se consideran como personas que tienen una manera de pensar e interpretar los eventos de su vida con una visión negativa puesto que las crisis ligadas a esta acción, están dadas en función a una conceptualización de su situación de vida como insostenible. Ante ello, propone un proceso de intervención basado en 10 sesiones que involucra tres fases: una inicial que implica compromiso al tratamiento, plan de seguridad y orientación; una intermedia que incluye técnicas de afrontamiento y construcción de la esperanza y, una fase final en la que se les ayuda a visualizar posibles recaídas.

c) Acercamiento desde la desesperanza

En los trabajos cuya base es la desesperanza resalta el de Beck, sus aportes se enfocan a la propuesta “la tríada cognitiva negativa”; visión negativa de sí mismo, del futuro y la desesperanza. Este autor afirma que el individuo que tiene una visión orientada a lo insostenible, pierde la esperanza y su pensamiento se deteriora llevándolo a encontrar en el suicidio la solución a sus problemas. Beck (2000) y Ballesteros (2010) sostienen que la pérdida de esperanza en los jóvenes se acompaña de impotencia sobre el presente; puesto que una determinada situación los conduce a considerar ideas en donde no hay opciones, salidas, ni soluciones; finalmente esta circunstancia limita sus metas a futuro, sus expectativas y contribuye a la generación de estados de tristeza y soledad que los lleva a encontrar en la muerte la única opción. Para estos investigadores la depresión, la ansiedad y la desesperanza disparan la utilización continua de la autoagresión.

Así mismo destacan que los menores de edad que presentan riesgo ligado a procesos de psicopatología tienen una autoestima más baja, la cual incrementa la falta de esperanza y por lo mismo tienden a subestimar el control que pueden ejercer sobre sus pensamientos y eventos negativos, culpándose a sí mismos de manera excesiva. Las técnicas de intervención que se derivan de los estudios de Beck y Ellis incluyen una programación de actividades estructuradas, una asignación de tareas, manejo del tiempo para contrarrestar esa tendencia y el registro de los pensamientos diarios.

En este tipo de estudios se puede observar el registro del uso de técnicas de corte cognitivo conductual como base del diseño de alternativas de intervención y por ende de solución. Mahoney (1997) señala que con la creación de las técnicas cognitivas-conductuales se da inicio a la evaluación de la eficacia de los programas terapéuticos para las alteraciones psicopatológicas inscritas en los diferentes manuales diagnósticos de enfermedades mentales. Según este autor, para 1980 había seis tipos de psicoterapia cognitiva: Kelly y sus constructos personales; Ellis y la terapia racional emotiva; Beck y la terapia cognitiva; teorías de la resolución de problemas; terapias de habilidades de enfrentamiento y psicoterapia de la integración. Esta clasificación corresponde a la reagrupación que hacen a los enfoques tradicionales de psicoterapia.

En cuanto a los estudios que se centran en las propuestas de prevención, se reconocen tres acercamientos: el que determina la prevención desde la identificación de los factores de riesgo para trabajar directamente con futuros suicidas, el que describe las condiciones de resiliencia y factores protectores para

propiciar entornos sanos en poblaciones masivas y el de corte salutogénico que genera preventores de la salud.

En los trabajos de autores como Pertzevola (2008), Chávez (2008) y Eguiluz (2010), está presente la urgente necesidad de reconocer las señales de riesgo para prevenir el suicidio. Entre esas señales destacan: la identificación de los síntomas, la observación de las posibilidades de ideación, la detección de indicadores de desesperanza y la atención especial en aquellos pacientes que presentan conductas autolesivas.

En cuanto a la resiliencia, Lutzker (2008) enfatiza la importancia de fortalecer competencias intrapsíquicas de la persona, tales como confianza, autorregulación, autonomía, autoestima, empatía, altruismo, autocontrol, flexibilidad, optimismo y competencia ante el estrés, además de la generación de bienestar emocional.

Gutiérrez (2006), Lutzker (2008) y Mazadiego (2005) puntualizan la necesidad de implementar programas basados en la escuela para enriquecer las habilidades sociales de los niños; generar prácticas religiosas en la sociedad en general; propiciar entre los profesionales de la salud programas de detección para identificar grupos de riesgo; capacitar guardianes de consulta y servicios educativos que incluyan programas rutinarios; propiciar habilidades en el personal educativo para que noten cambios actitudinales entre los alumnos, así como organizar un entorno donde los niños se sientan tranquilos y puedan externar sus necesidades personales. Para estos autores no pueden existir programas preventivos que excluyan a las figuras parentales, así mismo ven la pertinencia de

la capacitación de los médicos en la identificación de los indicadores del problema y en el uso adecuado de antidepresivos.

Con las acciones propuestas pretenden detener la incidencia de casos, una de las estrategias que se destaca es la que se orienta hacia las personas que ya presentan el comportamiento. El interés aún se centra en la enfermedad antes que en la prevención, es decir gran parte de la investigación orientada a la prevención se dirige a encontrar maneras de solucionar el problema ya existente, y no en generar medidas anticipatorias de prevención.

- **Técnicas de evaluación del riesgo suicida.**

El esfuerzo de un grupo de trabajos de investigación está puesto en la medición de indicadores que permitan reconocer la presencia de factores de riesgo que colocan a la persona en el área de la conducta suicida, es decir, en el entorno de la psicopatología que lo vuelve incapaz de hacerse cargo de sí mismo.

Los trabajos de Campo (2003), Quintanilla (2005), Palacios (2007), Borges (2010) y Ballesteros (2010) colocan el acento en la evaluación cuidadosa que ha de realizarse a pacientes con trastornos mentales, pues los consideran una población de alto riesgo. Históricamente en nuestro país se ha utilizado el Manual de Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), y el DSM V, para determinar la sintomatología de trastornos que pueden culminar con el suicidio. La alusión a estas evaluaciones se hace porque se apoyan en un marco de la psicopatología y se orientan al estudio del suicidio. Los autores ya mencionados sugieren que el uso de esas técnicas específicas, tales como entrevistas estructuradas ya validadas a nivel internacional y nacional: World Mental Health

Survey Initiative (WHO), las escalas de inteligencia Weschler (en sus versiones WPPSI y WISC), inventario de estilo de afrontamiento de Vitalino, escala de Achenbach, prueba de figura humana, prueba de familia, Hoppelessnes scale for children, the faily environment scale, the spectrum of assaultive behavior scale, child behavior chewcklist y childrens global asesment scale, se han de aplicar por legos experimentados. Otras técnicas que especifican en el estudio del riesgo suicida son: la entrevista no estructurada, la clasificación diagnóstica establecida institucionalmente, el electroencefalograma, el cuestionario de depresión infantil, Schedule for affective disorders, schizophrenia for school age children epidemiological versión K, escala de desesperanza, la observación y grupos focales, éstas tres últimas de menor uso en las investigaciones analizadas.

Esas técnicas de evaluación las centran en los procesos de enfermedad que el sujeto presenta. Aunque consideran de facto que la carencia de esperanza forma parte importante del comportamiento suicida, hasta el momento no se han encontrado elementos teóricos que expliquen su adquisición, sino que solamente la enuncian como un componente de la conducta autolesiva.

A partir de este tipo de acercamiento con el contenido de las investigaciones cuya base es la psicología, es posible poner en relieve las siguientes consideraciones relacionadas con el suicidio en infantes:

- La existencia de correlaciones causales y deterministas, entre las que se puede mencionar: la desesperanza como causa del comportamiento suicida, el acto suicida con abuso sexual previo, la falta de elementos de índole internalizante para hacer frente a las demandas del entorno, y la

explicación de este acto a partir de dificultades de tipo físicas-biológicas o de índole cognitiva.

- El uso de los factores de riesgo en la detección precisa de la problemática y el análisis de los factores protectores como elemento clave en el diseño de programas de intervención y de tratamiento.
- Una escasa producción de estudios que resalten consideraciones culturales, en especial las relacionadas con el género y con el ámbito sociocultural.
- El análisis de la problemática del suicidio desde visiones más cuantitativas o cualitativas, sin encontrar el uso de estudios mixtos.
- Los marcos teóricos para comprender y prevenir el suicidio que sobresalen son: enfoques conductuales que resaltan la ausencia de refuerzos, las deficiencias de habilidades sociales y los acontecimientos negativos en las vidas de las personas; los tratamientos cognitivos que muestran la existencia de juicios negativos, las experiencias de fracasos, los modelos depresivos, la indefensión aprendida, ausencias de control y atribuciones negativas.

1.2.3. Vertiente de las ciencias de la salud.

En la agrupación de las ciencias de la salud⁵, el foco del suicidio se pone en los aspectos meramente intrínsecos de la persona, es decir, en la respuesta anormal del organismo por las alteraciones a nivel bioquímico que propician determinados comportamientos ante las demandas del medio. La evidencia con respecto a esos

⁵ Que en este trabajo se denomina vertiente de las ciencias de la salud.

componentes bioquímicos también los obtienen a partir de estudios de sueño, familia y genética, en donde hacen una relación con la ingesta de medicamentos en menores de edad.

En los estudios que son abordados desde el punto de vista de la biología se pone de manifiesto que las personas vulnerables al suicidio presentan descenso en niveles de serotonina. Las investigaciones han detectado hallazgos bioquímicos como alteraciones en la generación de cortisona, así como una respuesta anormal de la hormona de crecimiento. Desde este campo disciplinar se aprecian dos áreas de interés: el aspecto médico y la visión de la enfermería.

El interés de las investigaciones médicas se centra en el uso del tratamiento medicamentoso en el comportamiento suicida de los menores. Posner (2007) realiza una indagación sobre las consecuencias que trae consigo el uso de antidepresivos en niños y adolescentes, considera que existe la posibilidad de que estos fármacos contribuyan a la generación del comportamiento suicida. La revisión que hace fue auspiciada por la FDA (Food and Drug Administration) la cual surge a raíz de que en 2003 tanto en Estados Unidos como en el Reino Unido se demostró que en algunos casos de menores que habían consumido antidepresivos presentaron pensamientos o conductas suicidas. En las conclusiones que la autora destaca, está la relación que hay entre el uso de antidepresivos, indicadores de labilidad emocional y el comportamiento suicida. De los 25 ensayos clínicos revisados que incluían 4562 pacientes infantiles, solamente identificó 38 casos discrepantes.

Otro estudio interesado en la relación entre el uso de antidepresivos y los indicadores de suicidio, es el de Gibbons (2007), quien realiza una indagación relacional de los informes sobre el efecto adverso de la ideación suicida en niños y adolescentes en ensayos aleatorizados controlados con los inhibidores selectivos de la recaptación de serotonina. La existencia de un efecto positivo del uso de antidepresivos en personas que cursan con ideación suicida es una de sus conclusiones.

Las autoridades de las áreas de salud enfatizan la necesidad de lograr la detección oportuna para generar programas preventivos eficientes, en especial los enfocados a las etapas de la infancia y la adolescencia, porque estos grupos etarios constituyen el futuro de cualquier nación, además de que es la población que debería ser cuidada por los adultos.

Vale la pena incluir la visión de Llorca (2008), quien explica que el suicida pierde la lucha por la supervivencia sobre el impulso de la vida cuando una conducta autodestructiva lo lleva a renunciar a la vida y a la posibilidad de reproducción. Este autor cita a De Catanzaro⁶, específicamente a su teoría evolucionista del suicidio, y la usa con grupos de alto riesgo, pacientes psiquiátricos⁷ y ancianos. Asevera que cuando hay reducción en la capacidad para contribuir a la eficacia biológica, en la habilidad reproductora en la longevidad y cuando hay percepción de ser una carga para el entorno, la salida es el suicidio

⁶ De Catanzaro (1984) propuso una teoría psicogenética del suicidio en la década de los ochentas, en la que considera a la conducta suicida como adaptativa si el sujeto resulta una carga para sus dependientes o si su capacidad de reproducción a futuro se reduce

⁷ El riesgo de suicidio en la población general es de 1%, mientras que entre enfermos mentales alcanza una media de 10%.

Ferris (2007) señala que los modelos preventivos son los que podrán demostrar mayor efectividad y eficacia por encima de los modelos paliativos, que terminan por ser más costosos, económica y afectivamente. A partir de estas revisiones se aprecia que la tendencia en las áreas de las ciencias de la salud es la generación de programas de corte paliativo, es decir aquellos que solamente alivian los sufrimientos de los individuos una vez que han aparecido los síntomas, antes que los de corte preventivo, que son los que impiden o limitan la presencia de los síntomas.

Una visión interesante que se retoma en esta área de conocimiento, la constituye una investigación realizada desde el marco de la bioética, aunque esta disciplina –de reciente creación- liga el desarrollo ético y moral que podrían corresponder a la vertiente social, es importante señalar que su aporte se ha visto ligado a la resolución de conflictos de salud. Ante ello, Guzmán (2006) manifiesta la necesidad de formar al médico psiquiatra y al especialista que están en contacto con el paciente suicida para realizar un entrenamiento que les permita hacer frente a la ansiedad que puede sufrir en el trabajo. En su investigación, Guzmán reconoce que el especialista de la salud puede verse en la situación de no identificar los factores de riesgo del paciente, condición que coloca a ambas partes, paciente-especialista, en una situación de riesgo.

En este campo sobresalen las relaciones causales, ejemplo de ello se encuentra en los estudios de Posner (2007) y Gibbons (2007) quienes limitan el suicidio a condiciones biológicas y neuroquímicas.

En esta vertiente de la investigación el acento se pone en la función del sistema neuroendocrino y en factores hereditarios.

Si bien es cierto que en ese contexto de producción académica se muestran los avances, también lo es, que cada acercamiento conlleva sus propios límites del campo, los cuales constituyen fronteras desde donde es posible avanzar en la comprensión de ese fenómeno.

1.3. Vetas de investigación

El mapeo que se ha logrado tener a partir de la revisión de la producción académica de los investigadores en este campo, ha permitido entre otras cuestiones identificar distintas coyunturas que representan vacíos en torno al estudio del fenómeno y que a su vez, constituyen vetas susceptibles de investigación. La demarcación de estos vacíos fue posible a partir de la identificación de los alcances y límites de los estudios analizados. El tema, el objeto, el abordaje teórico-metodológico y los hallazgos de cada reporte de investigación permitieron conocer las líneas por donde se ha logrado avanzar en el conocimiento, pero también aspectos o asuntos que quedan pendientes por indagar, mismos que se agruparon conforme a sus semejanzas y diferencias. El resultado de esta comparación se presenta a continuación:

Un primer aspecto que vale la pena poner en relieve es el que se deriva de la información que reporta el INEGI, en tanto llama la atención la presencia del fenómeno en el grupo etario de jóvenes y adolescentes, y en especial la ausencia de explicaciones de orden cualitativo que develen las situaciones que experimentan y que los colocan ante este tipo de decisiones. Si bien los números

indican cantidades también lo es que al no revelar núcleos de significados que permitan comprender este fenómeno más allá de una cifra, ofrecen posibilidades para estudiarlo desde miradas más fenomenológicas.

El segundo aspecto tiene que ver con la presencia de posturas que aluden a una epistemología en particular. Cada una de esas posiciones conlleva distintos significados, precisamente por la arista desde donde se ha emprendido tal o cual elección teórico-metodológica. El abordaje cuantitativo es el que sobresale, solamente el 15% de las investigaciones revisadas se interesan por comprender el fenómeno a través de perspectivas cualitativas. Los estudios cuantitativos son de corte descriptivo y utilizan los modelos causales versus los explicativos y comprensivos. La producción académica analizada muestra que los investigadores del fenómeno lo han estudiado desde posiciones diferentes. Unos centran su atención en las estructuras socioeconómicas, políticas y familiares que actúan como vasos constrictores y a su vez propiciadores de la elección de la autolesión, mientras que otros lo colocan en la persona, en los elementos intrínsecos implicados en esa toma de decisión, y las menos en la relación dialéctica que se da entre las estructuras macro y micro.

El acercamiento epistémico hacia esa realidad se ha hecho mayoritariamente desde posiciones que colocan al sujeto como objeto representacionalista, lo que para Denise Najmanovich (2001) significa un reduccionismo, pues esas miradas adoptan perspectivas únicas que tienden a cuadrangular el mundo, encerrándolo dentro de coordenadas preestablecidas a través de un lenguaje impuesto. El privilegio que se le ha dado a este tipo de

epistemología en este campo en particular, abre rendijas de posibilidad para que observadores sociales enriquezcan esas visiones mediante la recuperación e incorporación de las propias miradas de los sujetos. La tendencia hacia el positivismo como postura para el estudio del fenómeno ofrece posibilidades para comprenderlo desde el papel que tienen las experiencias y vivencias de los sujetos y de otros referentes sociales que participan en su vida. Acercarse a este fenómeno desde los marcos conceptuales y referenciales de las propias personas para develar procesos de intersubjetivación y aspectos relativos a la construcción de los significados implicados en la acción de su vida cotidiana es un horizonte abierto para que desde las ciencias sociales y humanas se avance en este campo de estudio.

El tercer asunto se refiere al abordaje disciplinar que se ha hecho al fenómeno que si bien aporta datos relevantes y valiosos a las propias áreas de conocimiento, también lo es, que al ubicarse en una determinada matriz disciplinar, el asunto no adquiere un status de cerrado, en tanto no se logra una comprensión amplia ni definitiva. A pesar de que en el comportamiento suicida intervienen un sin número de factores y no uno solo como razón clave de esta decisión, se aprecia que los investigadores aún continúan enmarcándose en las coordenadas de una determinada rama del saber. Es menester señalar que aunque en las mismas investigaciones se alude a la importancia de visiones multi e interdisciplinarias, se advierte que estas declaraciones se quedan en buenas intenciones, pues como se ha visto, las producciones académicas se construyen de manera unidisciplinaria.

El propio Palacios (2007) señala la primacía del trabajo individual sobre el grupal, y el disciplinar versus el multi o interdisciplinar. Ante esta situación, se puede decir que este fenómeno no es un asunto que con la demarcación que hacen los estudiosos cuando eligen un área disciplinar logren una comprensión más holista, pues con la elección se enfoca cierto aspecto del fenómeno pero a su vez se oscurece o se renuncia a otro que también forma parte de este complexus. La territorialidad de estas miradas en relación al comportamiento suicida desde una u otra disciplina, invita a que se abran horizontes y se analice desde visiones más abiertas y dialógicas.

El cuarto aspecto que se resalta es la categoría de infantes, pues es hasta en los últimos años que el suicidio infantil cobra relevancia; anterior a esta época las estadísticas habían centrado su atención en la población adulta. Con el registro del primer suicidio infantil en la década del 2000 y con el aumento gradual de la tasa en adolescentes y de manera posterior en infantes, se destaca la necesidad y urgencia de realizar estudios relacionados con el comportamiento suicida en los niños. Ante la poca producción de estudios que expliquen cualitativamente el fenómeno en los niños, Chávez (2005) invita a ver el rostro del suicidio pintado con pequeñas o medianas caritas para que los investigadores enfoquen su atención en esta población.

El que los adultos durante décadas hayan sido el foco de interés en los estudios, explica el por qué se ha tratado de entender al niño a partir de ese conocimiento y el por qué de manera paulatina se llega a establecer que los procesos infantiles difieren al de los adultos. Son los propios investigadores los

que señalan de manera reiterada los vacíos importantes en el estudio de infantes. En este contexto, “la infancia” se convierte en una reciente categoría de estudio y análisis, pues por un lado es hasta hace pocos años que dejan de ser considerados como adultos pequeños y por otro, el incremento paulatino de suicidios en edades cada vez más tempranas. Al respecto toca puntualizar que aunque la categoría de infancia se generaliza con base en el criterio edad, hay que hacer distinciones, pues no es lo mismo hablar de comportamiento suicida en niños que viven en comunidades urbanas, que en los que presentan necesidades educativas especiales, o en los que viven en comunidades indígenas o rurales. Hablar del comportamiento suicida en niños invita a que se resalten los matices y las particularidades desde las pautas culturales implicadas.

El quinto aspecto es el que se deriva sobre todo de los estudios del ámbito de la psicología, ya que son los propios investigadores los que hacen señalamientos respecto a la desesperanza y al desamparo como emociones que están implicadas en el suicidio. Mazadiego, Gutiérrez, Páramo, Martínez, Espinoza, Chávez y Cañón coinciden en la importancia de comprender de manera profunda la influencia de estas emociones en el comportamiento suicida. Cabe resaltar que existe una tendencia por establecer relaciones de corte casual y determinista entre la desesperanza y el suicidio; por lo que se da a entender que la desesperanza es un paso que lo antecede.

En los trabajos que hacen referencia a la desesperanza, no se identifican aspectos que expliquen o clarifiquen su proceso de construcción y por lo mismo cuestiones relativas al aprendizaje. Aunque Quintanilla (2003) es de los

investigadores que precisa que la desesperanza es un estado dinámico que implica una actitud y una percepción sobre los acontecimientos que van a ocurrir y que tiene tres componentes: el afectivo, motivacional y el cognitivo, no devela aspectos que expliquen desde la perspectiva de los sujetos el porqué de esos estados anímicos.

El interés de los estudiosos que retoman a la desesperanza se centra en generar medidas que la disminuyan o reviertan, sin que necesariamente den cuenta de la manera en la que los niños la aprehenden en los diferentes entornos en los que establecen relaciones con los otros: padres, hermanos, maestros y compañeros.

Ya en páginas antecedentes se ha señalado que en este contexto de argumentación resalta la ausencia de miradas educativas. Si bien Schmelkes (2001) deja en claro que el sistema educativo, tiende a ser un generador y reproductor de la violencia y, por ende de desesperanza, hay pocos estudios que en cuenta de esta postura. Entre los pocos trabajos que se hacen dese el contexto escuela sobresalen las que se realizan desde miradas psicologizantes, entre ellos se encuentra el de Olweus (1988), quien fue uno de los primeros investigadores que introdujo en 1970 el término de bullying, para designar la violencia que se suscita entre sus iguales en el entorno escolar.

En sus reflexiones Novo (2013) señala que las conductas violentas no sólo afectan a los alumnos, sino que también a los procesos educativos, por ello es que considera que la educación en valores juega un papel importante. Con base en esta situación reconoce que el conocimiento con respecto a las consecuencias de

la violencia es incipiente y que el suicidio se toca de manera tangencial, sin que éste sea un tema de relevancia.

A partir de la explicitación de cada uno de esos aspectos queda en claro la necesidad de lograr a través de acercamientos y miradas cualitativas nuevas comprensiones del fenómeno suicida desde la mirada de los niños que han adquirido el concepto de muerte. En este entramado de significados se vuelve pertinente la realización de estudios comprensivos que contribuyan al entendimiento de los procesos ligados a la decisión por la autolesión desde sus propias perspectivas que permitan entre otras cuestiones sus decisiones y acciones. Para desvelar por qué hay niños que ante un determinado evento eligen la autolesión se hace necesaria la exploración sistemática de los significados que están implicados en esa decisión. Si bien la desesperanza aparece como un elemento clave en el espectro suicida y la necesidad de lograr nuevas comprensiones con respecto a ella, es una urgencia que señalan algunos estudiosos del tema, se ha optado en un Aquí y Ahora en colocar la mirada de este estudio en los significados que los niños construyen, pues al hacerlo se está en posibilidad de obtener visiones desde los propios sujetos que contribuyan a la comprensión de este fenómeno.

En este contexto de construcción cobra relevancia la siguiente pregunta de investigación.

1.4 Preguntas de investigación.

- **Pregunta Central**

- ✓ ¿Cuáles son los significados que los niños con comportamiento suicida construyen con respecto al acto autolesivo?

- **Preguntas subsidiarias**

- ✓ ¿Cuáles son las experiencias significativas de la situación biográfica de los niños, que sirven como fundamento de la acción autolesiva?,
- ✓ ¿Cuáles son las características de los procesos de socialización de los entornos socioeducativos que intervienen en las decisiones de los niños con respecto a la acción autolesiva?,
- ✓ ¿Qué papel tienen los diferentes actores con los que se relaciona el infante en la construcción de estos significados?
- ✓ ¿Cuáles son los propósitos o fines que persiguen con la acción autolesiva?,

1.5 Propósitos de la investigación.

- **General**

- ✓ Caracterizar el proceso de construcción de los significados que están presentes en las decisiones que anteceden a la acción autolesiva que realizan los niños tipificados con ideación suicida.

- **Particulares.**

- ✓ Tipificar los significados de la acción autolesiva de los niños con intento suicida.

- ✓ Describir las vivencias significativas de los niños que han efectuado acción autolesiva.

1.6 Importancia del Estudio

Al poner en relieve los significados que anteceden a la decisión de la autolesión se está en posibilidades de comprender “el mundo infantil”; condición de gran relevancia puesto que permite entender el por qué y el para qué desde su propia visión.

Hasta el momento de la construcción del estado de la cuestión en el estudio del fenómeno que involucra a la ideación suicida y a la acción autolesiva. El hecho educativo tanto en su acepción amplia como en la restringida se encuentra desdibujado. Bohórquez (2009), estudioso del fenómeno del suicidio reconoce que los componentes subjetivos no han sido reflexionados desde el ámbito educativo. Explícitamente no se reconocen estudios orientados hacia la comprensión del papel que tienen los procesos educativos en las decisiones que toman los niños con respecto a la autolesión, las cuales como bien se sabe guardan relación con los aprendizajes adquiridos en su desarrollo ontogenético.

Si a nivel de la teoría existe el supuesto de que la educación es una acción sociocultural promotora del desarrollo y de la integración social en tanto sus valores y pautas de conducta propician la interacción e integración de los niños en sociedades complejas, entonces vale la pena cuestionar, por qué existen evidencias que muestran en algunos casos, que esos aprendizajes apuntan a un desarrollo involutivo versus el evolutivo que se espera a través de los procesos educativos. A nivel del discurso educativo queda en claro que las condiciones

socioculturales que acompañan al aprendizaje cobran sentido, pues a través de los procesos de intersubjetivación, se generan oportunidades y herramientas para que las personas puedan resolver situaciones y problemas que se suscitan en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Ante ello se esperaría que los aprendizajes conllevaran al ser humano a niveles superiores de pensamiento y no a decisiones que señalan la involución.

Al reconocer que cada niño nace con un equipamiento biológico y que su desarrollo en términos de esquemas de pensamiento – experiencias, cogniciones, supuestos y dogmas- están mediados por la cultura y por ende por agentes mediadores que participan en los procesos de formación, se abre un horizonte para entender desde una mirada intersubjetiva, los significados de la acción autolesiva y por ende la implicación de esos procesos en las decisiones que toman al realizar esa acción. Desde la interpretación que se haga con base en las experiencias previas que se transmiten en la interacción cotidiana con pautas y modelos culturales se podrá explicitar los significados que se constituyen con respecto a la autolesión.

Los resultados del estudio pueden ser favorables para el ámbito educativo en general y para el institucional en particular, pues las conclusiones que se logren a través de un proceso metódico y sistemático además de abrir panorama en cuanto al papel que tienen los contextos socioeducativos en la construcción de las experiencias de los niños, pueden usarse para el diseño de estrategias socioeducativas que contribuyan al desarrollo evolutivo de los niños. Si se parte del supuesto que la educación tiene el encargo de generar ambientes de

aprendizaje a través de la socialización que propicia el desarrollo en los niños, en sus aspectos valórales, actitudinales, cognitivos y con ello contribuir a una mejor calidad de vida, entonces vale la pena develar los significados y con ello entender el por qué de su fracaso en estos niños que toman la decisión de autolesionarse. Comprender este fenómeno al margen de la educación resulta paradójico, pues ello implica desestimar el papel que tiene el aprendizaje en la vida de las personas.

El estudio comprensivo de los significados ofrece la posibilidad para que desde lo educativo se proyecten acciones orientadas no solo al desarrollo integral del infante, sino al de aquellos que participan en sus procesos de socialización y que contribuyen en la construcción de esos significados que forman parte de su condición biográfica. Con la propuesta de estrategias educativas se estaría aportando al terreno de los factores protectores en el ámbito escolar, familiar y social.

Si hasta el momento los sistemas educativos han dado énfasis al proceso cognitivo por encima del emotivo, entonces toca aportar elementos que ayuden a resituar el valor de las emociones en la formación de los niños (Latapí, 2008). Esta urgencia no solo implica a las escuelas sino a otros ambientes educativos para que hagan un giro a partir de las formas en que aprenden y significan los niños. Vale la pena recordar que no solamente el sistema educativo mexicano el que por mediación de las escuelas se ha olvidado de la parte emotiva del individuo, sino la sociedad en general.

2. PERSPECTIVA TEÓRICA-METODOLÓGICA

Existen diferentes posturas teóricas que aportan elementos comprensivos con respecto al objeto que se quiere conocer y por ende principios metodológicos desde donde el investigador social toma decisiones con respecto a las estrategias que le permitan estudiar una determinada realidad. Ante la imposibilidad de abordar cada una de esas teorías y usarlas en un mismo estudio, el investigador ha de elegir y con ello demarcar aquellos territorios epistemológicos, conceptuales y metodológicos que resulten pertinentes a su objeto de investigación.

Para el caso que así interesa, es decir la comprensión del significado intersubjetivo que los niños construyen en un aquí y ahora con respecto al acto autolesivo, se seleccionó a la “sociología del conocimiento o sociología fenomenológica”, como la perspectiva teórica que permitiera describir y explicar el sentido desde el mundo vital de los propios sujetos que participaron en esta investigación. En la base de esta decisión sobresale el propósito de comprender y develar los aspectos intersubjetivos implicados en el fenómeno y con ello las experiencias que forman parte del acervo de conocimiento de los niños y niñas, que como bien señalan Schutz, Berger y Luckmann -principales exponentes de este enfoque- constituyen el fundamento de toda acción.

Las experiencias y la acción humana como constitutivos de la unidad de análisis de esta vertiente sociológica, ofrecen elementos clave con respecto a las decisiones de índole metodológica. Al querer comprender las significaciones del acto autolesivo desde la perspectiva de los niños, su situación biográfica cobra relevancia, puesto que en el proceso constitutivo del significado, las experiencias

previas juegan un papel importante. Al poner el acento en el niño y en los significados implicados en su mundo de vida, se abrían posibilidades para comprender y explicar con base en sus esquemas de referencia, la interpretación que hacen del mundo predado en el que viven, deciden, organizan y actúan de acuerdo a sus planes y significatividades; al hablar del mundo predado se hace referencia al mundo físico y social que ya existía desde antes de su nacimiento, es decir, la historicidad del mundo humano.

Dreher (2012) estudioso del pensamiento schutziano señala que todas las personas, incluyendo a los niños siempre se experimentan a “sí mismas” en una situación que aunque así definan, se encuentra atravesada por dos momentos: el ontológico y el biográfico. El primero corresponde a ese mundo predado que se impone sin posibilidad de cambio y el segundo, al significado subjetivo que determina las definiciones espontáneas de la situación dentro de ese marco ontológico. Para Schutz el significado subjetivo corresponde a los procesos que ocurren en la conciencia de la persona que produce lo que es significativo, y el objetivo a los contextos amplios de significado existentes en la cultura y que son compartidos socialmente (Hernández-Romero, 2007).

Es en esa relación, que se da entre el mundo y la persona a través de la mediación que se establece con los objetos y con otras personas que el significado se construye. El lenguaje en esa constitución es esencial porque permite el ordenamiento del mundo externo (Schutz, 1972).

Con la elección de esta perspectiva teórica, se abandona la tendencia consensual ortodoxa que ve a la conducta humana como resultado de fuerzas externas que el propio sujeto es incapaz de gobernar y se adopta la que privilegia la relación dialógica entre las estructuras de pensamiento de las personas y las estructuras sociales del mundo social y cultural.

El pensamiento de Schutz como marco de referencia guía en las decisiones en la fase del diseño metodológico, permitió delimitar el sector que se estudiaría, pues con la elección de determinados constructos teóricos en relación al propio objeto de estudio, además de que se demarcaban las unidades de observación y las de análisis, se estaba en posibilidad de reemplazar la situación biográfica del investigador (Natanson, 1995).

La vida cotidiana al ser el ámbito donde viven los actores-niños-, donde formulan los proyectos de acción y establecen relaciones de intersubjetividad con los otros, es uno de los constructos clave que se consideraron como parte importante del corpus de ciencia que forma parte del desarrollo de este capítulo. Reflexionar sobre el sentido y los alcances que tienen las nociones básicas establecidas por la sociología fenomenológica para identificar sus contribuciones al estudio del significado de la acción autolesiva es la intención del desarrollo de las nociones que se presentan a continuación:

2.1. Mundo social, mundo de la vida cotidiana y la adquisición del conocimiento.

Cada persona nace en un mundo o realidad social que se le presenta como un escenario en donde se constituye en parte del mismo a través de los procesos de socialización con los miembros de su endogrupo. Desde el momento de su nacimiento forma parte de ese mundo que lo precede, en el cual existen significados que fueron establecidos socialmente, objetos, sucesos sociales y culturales, instituciones sociales y pautas culturales que representan a las valoraciones, hábitos, costumbres de ese grupo, las cuales va interiorizando por medio de múltiples interacciones con sus padres, hermanos, amigos y demás congéneres. Una parte importante de ese conocimiento que adquiere en este proceso es heredado socialmente a través de la aculturación.

En ese proceso de relación con los otros, el lenguaje juega un papel central, dado que le ayuda a organizar el mundo a través de la tipificación de esa realidad. Para Berger y Luckmann (2012) *“El individuo no nace como miembro de una sociedad, pero sí con una predisposición hacia la socialidad”*. En este tenor, Mélich (1994) señala que la realidad humana es educación, pues toda persona necesita del proceso educativo para constituirse en un ser social. La internalización entendida como la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo es para Berger y Luckmann (2012) el punto de partida de ese proceso en el que el niño es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad (p.162).

En la socialización con los padres y con otros, el niño va conformando un acervo de conocimiento, el cual actúa como esquema de referencia –conocimiento a mano- desde donde interpreta lo que va encontrando en ese mundo social y cultural. En este sentido, se reconoce que el conocimiento se construye en las prácticas socioculturales, es decir en la interacción dinámica que los niños establecen con los otros que forman parte de la estructura social del mundo: predecesores, contemporáneos y asociados (ver pág. 90). En los procesos socioeducativos, además de que aprende, construye y define roles que le permiten desempeñarse en los diversos contextos en los que participa. Desde esta perspectiva teórica, los mecanismos de socialización juegan un papel importante en tanto proceso ontogénico interminable que induce a las personas de manera amplia en el mundo objetivo o en un sector de él (Schutz, 1972).

Berger y Luckmann (2012) hacen precisiones respecto a la socialización, la cual la clasifican en dos tipos: La denominada “primaria” corresponde a un proceso dialéctico por el cual el individuo se convierte en un miembro integrante de la sociedad a través de la auto-identificación y la identificación de los otros, lo que le permite generar conciencia a manera de abstracción de roles y actitudes de los “otros” que son internalizados. Este tipo de socialización además de tener implicaciones cognoscitivas contiene una carga emocional, dado que el niño al identificar esos significantes adquiere una identidad coherente y posible, en tanto refleja las actitudes que primero adoptaron con él.

La socialización secundaria hace referencia al proceso posterior que induce en este caso al niño a nuevos sectores del mundo objetivo en su sociedad. En

este tipo de socialización, internaliza submundos institucionales que le permiten la adquisición del conocimiento específico de roles arraigados en la división del trabajo. Esos submundos son realidades parciales que contrastan con el mundo de base que el niño logró adquirir durante la socialización primaria. De manera análoga a las ideas de Berger y Luckmann, Esteve (2003) considera que la escuela se convierte en la institución fundamental en la que se elabora la socialización secundaria, es decir, la interiorización de normas generales de la sociedad, contribuyendo a superar las diferencias educativas particulares generadas por la diversidad de valores y costumbres de las comunidades familiares (socialización primaria).

Con respecto al conocimiento que se deriva socialmente, Dreher (2012) señala que se acepta de manera incuestionada, precisamente porque es transmitido como válido en tanto es avalado por los miembros del grupo. Los principios básicos, también llamados presupuestos que el “yo” adopta de sus padres y de las múltiples referencias que aporta la tradición y la cultura, forman parte de esos esquemas de referencia, los cuales como ya se ha dicho, se dan por sentado, puesto que los aprehende por trato directo a través de relaciones cara a cara con su madre y demás congéneres. Este conocimiento lo recibe el niño por medio de las experiencias que tiene con sus semejantes, es decir de los conocimientos, valores y actitudes que le transmiten y que por lo mismo le comunican significados que le permiten introducirse en otros campos de experiencia, adquiriendo nuevas y diferentes perspectivas.

Schutz expresa que hay una importante distinción entre el conocimiento por trato directo y el conocimiento “acerca de”. El primero hace referencia al que se adquiere de manera silenciosa por medio de las interacciones directas, y pertenece al ámbito de lo no cuestionado, es decir, a lo que se da por sentado. Este tipo de conocimiento es el que caracteriza la mayor parte del saber que tienen las personas. El denominado “acerca de” cumple con los criterios de claridad, precisión, consistencia y mayor determinación (Brodersen, 2003, p.44).

“Esas esferas del conocimiento cambian de individuo a individuo, en relación al individuo y al grupo social, para cada grupo en sí mismo y entre varios grupos. Por lo tanto de aquello que sabemos, aquello que es familiar así como aquello que es desconocido, es relativo...” (Dreher, 2012, p.82)

A partir de los elementos rutinarios de la existencia adquiridos por trato directo y que se dan por presupuestos es que Schutz le denomina “mundo del sentido común”, pues los cuestionamientos no tienen cabida, dado que estas estructuras de la vida cotidiana no son advertidas o evaluadas formalmente por el sentido común (Dreher, 2012). Con la confianza que el niño adquiere en torno a que el mundo es tal y como se le presenta, su acervo de conocimiento se valida en lo fundamental. En gran parte de las actividades diarias que realizan las personas usan ese conocimiento también llamado de receta; los hábitos automatizados se refieren a esas regularidades de los sucesos en el mundo externo. Estos esquemas sirven como referencias de expresión y de interpretación en el mundo de la vida cotidiana.

“Los seres humanos preseleccionan y preinterpretan el mundo mediante la serie de construcciones de sentido común acerca de la realidad cotidiana. Esos objetos de pensamiento

determinan su conducta, definen el objetivo de su acción y los medios disponibles para alcanzarlo” (Dreher, 2012, p.89).

Para Schutz (1977) el mundo de la vida cotidiana representa a la realidad fundamental y eminente que parece evidente “hasta nuevo aviso” para las personas que permanecen en actitud natural, en otras palabras es la realidad que experimenta una persona dentro de la actitud natural en donde actúa entre y sobre ese mundo. Para este sociólogo vienés, el mundo de la vida representa al horizonte espacio temporal en el que transcurren las vivencias, pensamientos y acciones, el cual no sólo está formado por la realidad cotidiana sino que integra a otros mundos tales como el de los sueños, la fantasía y la religión. Las personas pueden trascender la realidad cotidiana al modificar la actitud natural y cambiar a otras esferas de realidad a través de la atención (Luckmann, 1996, p.21). Un ejemplo de ello lo representa un niño que está leyendo un libro y cuando encuentra la palabra “mago” dirige su atención a la serie de televisión donde Merlín es el protagonista principal, con ese cambio de atención pasa del mundo de la realidad fundamental al de las fantasías y los sueños.

El hombre en actitud natural considera evidente que puede tener conocimiento de las experiencias del otro, de hecho sabe que se va a encontrar en un mundo que presupone y considera real; asume que nació en él y que el mundo existía antes de él. La actitud natural implica: a) la existencia corpórea de otros que están dotados de conciencia, b) que las cosas del mundo externo tienen el mismo sentido para los actores que ahí participan incluido el “yo”, c) que existe una relación de acciones recíprocas entre semejantes, d) que existe un proceso

de entendimiento, e) que el mundo social y cultural posee un marco referencial dado históricamente y f) que la situación en la que se encuentra el “yo” es creada por el mismo actor (Schutz, 1977).

Las idealizaciones “así sucesivamente” y “siempre puedo volver a hacerlo” son aspectos esenciales de esa forma en la que se acepta acríticamente el conocimiento transmitido por los miembros del endogrupo. El pensamiento habitual se mantiene siempre y cuando se confirmen diversos supuestos básicos: que la vida social sigue siendo la misma que hasta ahora; que se puede confiar en el conocimiento recibido por pautas culturales y por los diferentes actores de la intersubjetividad; que en el curso ordinario de las cosas es suficiente saber algo acerca de su tipo o estilo general y que los asuntos de la vida social son igualmente aceptados por el “yo” y por el “yo-otros” (Schutz, 2003).

Ese acervo que incluye conocimientos heredados socialmente, representa un stock en donde están almacenadas todas las vivencias anteriores a la acción en curso del “yo”, dicho de otra manera está conformado por las experiencias y por el conocimiento que ha adquirido bajo la forma de tipificaciones. Al respecto, Brodersen (2003) señala que ese acervo se construye a partir de la herencia y la educación y por las múltiples influencias de la tradición (p.77). En síntesis, el stock o acervo hace referencia al acopio de experiencias que conforman la aprehensión que hace la persona del mundo del sentido común y que como dice Schutz está al servicio de la acción. Aunque el acervo se asocia predominantemente a lo recurrente, habitual y familiar, también es la base para innovar y transformar.

Para profundizar y dejar en un nivel de mayor claridad el concepto de “tipificación” vale la pena incluir las consideraciones que hace Schutz a este respecto. La forma en que las personas conocen el mundo y aprenden de otros y de la propia experiencia es siempre a través de tipificaciones; es decir a partir de constructos del mundo social que privilegian las cualidades genéricas, amplias y homogéneas, por encima de las individuales: “padre”, “madre” “niño”, “bosque”, “triste”, “agobiado”.

“Las situaciones están tipificadas, las acciones también, las razones para hacer las acciones y la gente que habita el mundo también responde a tipos” (González de la Fé, 2003).

Cada vez que se hace uso del lenguaje se están realizando tipificaciones, por ello se dice que existe una relación entre ambos. En esta coordenada teórica, el lenguaje es un mediador que ayuda a dar sentido al mundo social, además de que es la evidencia de que las tipificaciones tienen existencia en el entorno social (Schutz, 1974). Natanson (1995) señala la tendencia de las personas por ver y actuar en el mundo del sentido común mediante esas tipificaciones que han sido socializadas, las cuales al estar estructuradas en categorías de significado, les permiten reconocer los nuevos fenómenos. Para ilustrar como la realidad de la vida cotidiana contiene esquemas tipificados a través de los cuales se aprehende a los otros se presenta el siguiente ejemplo: un niño puede aprehender a su papá como: “hombre”, “agresivo”, “machista” o como hombre “bueno”, “paciente”, “cariñoso” y “hogareño”. Esas tipificaciones aprehendidas afectan el modo de interactuar entre padres e hijos, pues no es lo mismo establecer una relación con un padre golpeador y agresivo que con uno que es amable y cariñoso.

Con base en lo ya expuesto, es fácil comprender el por qué desde esta perspectiva se dice que el acervo de conocimiento se deriva de las propias formas de su adquisición y de los procesos de sedimentación de las experiencias. Esa adquisición al estar moldeada de manera biográfica por la situación en que surge, tiene una historia en un sentido estricto y en uno amplio. El primero implica una adquisición sucesiva de elementos de conocimiento de acuerdo con su significatividad y tipicidad, y amplio, porque es la historia de las ideas. El acervo de conocimiento del mundo de la vida, además de que está íntimamente relacionado con la situación de la persona que vive la experiencia, se apoya en sedimentaciones de experiencias previas que se hacen presentes cuando se las vincula con dicha condición.

El acervo de conocimiento difiere de una persona a otra y no solo en lo que se refiere al qué, sino que también al modo de conocer. A partir de este reconocimiento, es que en la teoría schutziana cobra relevancia el principio que alude a la “distribución social del conocimiento”. Aunque para Schutz (2003) hay un acervo de conocimiento teóricamente disponible para todos, acumulado por la experiencia práctica, la ciencia y la tecnología como concepciones fundamentadas, no está integrado, puesto que se yuxtaponen sistemas de conocimiento más o menos congruentes. Con respecto a la distribución del conocimiento Schutz establece tres tipificaciones: el hombre común, el experto y el bien informado. El primero posee un conocimiento funcional sobre diversos campos o áreas que le permiten seguir ciertas pautas de comportamiento y tomar decisiones aun cuando no tenga una explicación clara sobre ello. El experto es

quien profundiza sobre el conocimiento en un campo específico; sus juicios y opiniones no se basan en supuestos. El tercer tipo corresponde a la persona que aspira a tener acceso a información de buena calidad. Aunque su meta no es la del experto no se conforma con la imprecisión del conocimiento del hombre común. Esta tipología ayuda a entender que toda persona puede ser simultáneamente experto, bien informado y hombre común frente a diferentes ámbitos de conocimiento (Schutz, 1974).

En el caso que así interesa se puede decir que aunque existan niños que comparten características sociodemográficas similares como edad, género, nivel de escolaridad, hay diferencias entre ellos, precisamente por la matriz socio-cultural en donde cada uno nació y creció. Cada niño no comparte en la misma medida y profundidad sus conocimientos con respecto a un determinado tema o situación. Hay niños que son expertos en el tema de los dinosaurios mientras que otros lo pueden ser en las constelaciones del sistema solar, o en el manejo del dinero.

2.2. Incremento del acervo de conocimiento

La experiencia corresponde a la corriente actual de conciencia y puede estar envuelta y caracterizada por un mayor grado de atención (Luckmann, 1996). Las experiencias cuando están ocurriendo en tiempo presente carecen de sentido, pues éste se construye cuando la persona (“yo”) se dirige posteriormente a la conciencia y pone esa experiencia en relación con otra a partir de un acto reflexivo. En otras palabras, el sentido de una experiencia se constituye mediante una conexión consciente y reflexivamente captada entre la experiencia originaria y

algo distinto, es decir otra experiencia. En esa relación es donde se identifica la diferencia, la igualdad y la similitud.

“El yo es más o menos consciente de esa relación y perfectamente puede aceptar formas diferentes: en un polo está la concordancia casi total, en el otro la no concordancia (fracaso), y en medio de estos dos extremos una pluralidad de posibilidades” (Luckmann, 1996, p.37).

Brodersen (2003) retoma el pensamiento de Dewey para señalar que en las personas predomina la preocupación por el paso siguiente. Los hombres se detienen a pensar recién interrumpen la sucesión del actuar (p.81). Esta idea coincide con la de Schutz, en cuanto que el sentido no es una cualidad inherente a las experiencias que surgen en el flujo de conocimiento sino que es el resultado de la interpretación de una experiencia pasada que es contemplada desde un Aquí y Ahora con una actitud reflexiva (Natanson, 2007).

En páginas anteriores ya se hacía referencia al cómo una determinada situación actual está articulada biográficamente, en tanto la persona tiene el conocimiento en función del resultado de situaciones pasadas, y que como tal se propicia una condición singular que implica no sólo al contenido sino al sentido y a la intensidad de las experiencias previas, por tanto, la articulación biográfica está determinada por la secuencia, la cercanía, la profundidad de las vivencias y la duración de la experiencia.

Schutz (1977) explica que cuando la persona no puede clasificar una experiencia en los esquemas de referencia típicos, el flujo de la propia experiencia se interrumpe, en otras palabras, cuando los aspectos presentados se muestran

incongruentes con las experiencias anteriores, el carácter de la propia experiencia estalla y lo que hasta ese momento era presupuesto puede llegar a cuestionarse y es entonces que la explicitación y los procesos de aprendizaje⁸ cobran sentido en el enriquecimiento del acervo. Cuando esto sucede, la persona define el nuevo hecho para tener esquemas generales de interpretación del mundo, por lo que el hecho extraño y su significado se transforman en un conocimiento justificado (Schutz, 2003).

En el proceso de adquisición del conocimiento hay tres fases: 1) la del reconocimiento que se hace de objetos y sucesos que son similares a las experiencias previas, 2) la captación de objetos y sucesos como similares en sus características esenciales y, 3) la discriminación de aspectos diferentes de objetos y sucesos (Natanson, 1995).

El reservorio de vivencias pasadas constituye el contexto de significados desde donde se interpreta la experiencia actual. Aunque ese depósito o acervo de conocimiento garantiza a las personas realizar acciones como ya las han hecho, puede ocurrir que cuando una experiencia le resulte novedosa, las tipificaciones almacenadas no sean suficientes por lo que tiende a reorganizarlas mediante procesos de explicitación. Ante ello se dice que el ser humano puede reinterpretar las nuevas experiencias con respecto a lo desconocido a lo reconocido. Todo objeto y suceso que inicialmente no es familiar y es indeterminado puede llegar a

⁸ Sólo una parte del conocimiento se origina en la propia experiencia de la persona. Su mayor parte es de origen social, es decir el transmitido por los padres, maestros, amigos (Natanson, 2003, p.44)

ser familiar y determinado⁹ de manera más minuciosa; los aspectos intransparentes son susceptibles de volverse transparentes al ser inspeccionados mediante los tipos almacenados en el acervo de conocimiento (Schutz, 1974). Los elementos del conocimiento que logran un grado establecido de determinación y mantienen una relación libre de contradicción con otros elementos del acervo, se pueden ordenar en niveles adecuados de claridad y familiaridad.

De acuerdo con Schutz, el actor social que se enfrenta a una situación puede resolverla con base en el conocimiento a mano que tiene, pero si para esa experiencia no encuentra actos similares, entonces podrá interrumpirla o iniciar procesos de aprendizaje. Ante esas crisis se interrumpe la corriente del hábito, es decir se derriba el sistema de significatividades disponible, puesto que el conocimiento de recetas no funciona para resolver tal o cual situación. En la nueva situación en donde lo familiar y lo típico no resulta de utilidad en que la persona tiende a experimentar una discontinuidad y guiada por motivos pragmáticos opta por tomar elementos de lo ontológico, de lo social y biográfico.

En el desarrollo y enriquecimiento del acervo de conocimiento, las situaciones –experiencias- que por su familiaridad se asocian con elementos del acervo transcurren sin discusión en tanto son aproblemáticas y por lo mismo no aportan nada nuevo al acervo, pero cuando requieren de explicaciones o de nuevos aprendizajes, entonces se tiende a modificar o ampliar los elementos ya

⁹ Es importante aclarar que tanto la determinación, la credibilidad y la ausencia de contradicción que se logran mediante procesos de explicitación o de aprendizaje son elementos que forman parte de la estructura del conocimiento. (Schutz, 1974)

existentes, por eso se dice que las situaciones problemáticas son las que aportan nuevos conocimientos.

Luckmann (1996) considera que cuando la persona experimenta una situación problemática, su flujo de conciencia rutinaria se define y es cuando realiza una interpretación temática mediante el uso de esquemas de experiencia. El almacenamiento de lo aprehendido se incorpora y acomoda en función del contexto total de experiencia, el cual se va ampliando conforme la persona resuelve situaciones problemáticas.

Es importante aclarar que cuando las personas hacen una utilización eficaz de las explicaciones sedimentadas en el acervo de conocimiento mediante la explicitación, no es necesario buscar mediante procesos de aprendizaje soluciones a los problemas, ya que se tiene la opción de actuar como ya se ha hecho en circunstancias similares. Dado que se vive en un entorno de intersubjetividad, el continuo éxito práctico convierte estas acciones en recetas o normas habituales. Esos procesos contienen diferentes motivaciones que conducen a la persona a la solución que así considera satisfactoria en un “aquí y ahora” y “hasta nuevo aviso”.

Desde la visión que ofrece Schutz, la adquisición del conocimiento nunca termina, pues aunque se posea el conocimiento pertinente del mundo de la vida para dominar la mayoría de situaciones subjetivamente predecibles, siempre es factible la incorporación de nuevos elementos específicos de conocimiento.

Hay una condición que es necesario explicar y es lo que Schutz denomina “conocimiento negativo”. Cuando una persona realiza procesos de explicitación o

de aprendizaje puede interrumpirlos hasta nuevo aviso antes de lograr una suficiente determinación y claridad, ello hace que el problema no necesariamente esté resuelto. Algo que aún es inadvertido se oculta detrás de la situación u objeto de experiencia, lo que significa que el problema no esté resuelto (Natanson, 2003).

2.3. Significatividad

Natanson (1995) señala que el mundo del sentido común de acuerdo a su significatividad es pre-interpretado con base al principio de selección. En palabras de Schutz esa selección se hace cuando en el campo de la percepción de la persona existen elementos que atraen su atención y por lo mismo los pone de relieve a través del rayo de luz llamado “attention a la vie”. La vivencia que es captada y aislada de la conciencia interior –dureé- se torna discreta; pasa de la categoría de pre-fenomenica a fenomenica. Esta atención a la vida es una condición importante que se relaciona con el comportamiento de las personas, pues al estar ante una situación, por ejemplo, recibir retroalimentación negativa de la maestra de cuarto año, el niño a través de la interpretación o reflexión que hace mediante una síntesis de reconocimiento, le da sentido en función de los esquemas disponibles en el stock o depósito de conocimiento. En este caso, puede ser que el sentido sea el recuerdo del castigo de sus padres cuando obtuvo malas calificaciones. El objeto de conciencia, representado en esa síntesis se le presenta¹⁰ como recuerdo. Con este ejemplo queda en claro por qué desde esta teoría se dice “La conciencia no es nada en sí, sino que siempre es conocimiento de algo”.

¹⁰La presentación es la capacidad de hacer presente lo ausente a partir de algo presente.

El objeto de conciencia que se presenta puede ser parte del mundo físico externo, o de un elemento de la realidad subjetiva: un niño puede estar contemplando a otros que juegan fútbol en el parque cercano a su casa - percepción inmediata- o puede tomar conciencia de la angustia que le provoca recordar que falló un gol en el partido escolar –recuerdo- o también puede imaginar que cuando sea grande es un destacado futbolista de la selección mexicana –fantaseo-. Los tres casos muestran la intencionalidad de los procesos de conciencia.

Para Bergson la atención a la vida es el principio regulador básico de la vida consciente, pues es la que define el ámbito del mundo que es importante para la persona: articula la corriente de pensamiento en un flujo continuo; determina el alcance y función de la memoria; hace vivir las experiencias presentes o asumir una actitud reflexiva hacia las experiencias pasadas (Natanson, 2007, p. 201).

Desde este supuesto, la realidad objetiva no es la misma para todos, pues cada uno la define en el contexto de su vida, ello explica el por qué las personas en general y los niños en particular realizan unas elecciones, decisiones y/o adhesiones en detrimento de otras. El por qué unos niños toman la decisión de autolesionarse y otros no, tiene que ver con ese sistema de significatividad.

“La significatividad es el rubro bajo el cual Schutz incluye los tipos y formas de acción emprendida por un individuo. Decido un curso de acción en un sentido y no en otro, a la luz de lo que considero significativo con respecto a mis profundas convicciones e intereses” (Natanson, 2007, p. 27).

La significatividad se relaciona con los intereses de la persona, con la situación que vive y con el contenido de su acervo de conocimiento. En el caso de los niños, habrá algunos a quienes les interese el fútbol, mientras que otros jugar play station o leer un libro de terror.

Ya en apartados anteriores se hacía mención que aunque Schutz reconoce la existencia de la realidad fundamental, precisa la existencia de otras realidades tales como el mundo de los sueños, de la fantasía y de la teoría, en donde cada uno tiene un estilo cognoscitivo, es decir, zonas limitadas de significado que a su vez están enclavadas dentro de la realidad suprema. Un niño puede cambiar su atención del mundo de la vida cotidiana al mundo de los juegos o las fantasías o al de la religión y volverlo a situar en la realidad suprema. Aunque existan cambios o desplazamientos en la atención, la realidad inminente retiene su preeminencia. Retomar el asunto de las realidades múltiples cobra relevancia, pues los objetos que se presentan en la conciencia pueden pertenecer a cualquiera de esos ámbitos de realidad.

Berger y Luckmann (2012) consideran que los objetos de pensamiento introducen tensiones diferentes en la conciencia. En la realidad fundamental, el estado de alerta es la forma de mayor tensión de conciencia, puesto que implica una atención plena a la vida, en tanto es la esfera, o el horizonte espacio-temporal en el que transcurren las vivencias, interacciones y acciones humanas de orden espontáneo o irreflexivo –comer, bañarse, lavarse los dientes, platicar con amigos, comprar dulces-. Este mundo de la vida corresponde a la realidad en donde toda persona se encuentra en su actitud natural, en el que las acciones tienen lugar,

por tanto es el mundo donde se limita a vivir. Es en la actividad, por estar ligada a una mayor tensión de conciencia donde las personas adquieren conocimiento en un proceso que se articula a las estructuras del tiempo subjetivo, determinado por el flujo de conciencia. Para Schutz (2003) sólo lo que resulta significativo se incorpora como conocimiento.

En este enfoque teórico se reconocen tres estructuras básicas e independientes de significatividades: temática, interpretativa y motivacional. La temática se refiere a los procesos por los cuales un tema es impuesto a la conciencia o recogido por actos motivados. Para Schutz (1977) son cuatro las formas de significatividad temática:

1. Un tema que no es familiar atrae la atención dentro de lo que sí es familiar y circundante.
2. Los nuevos temas que se dan mediante el salto de un ámbito de realidad a otro; en este caso es un cambio de tema forzado por la ruptura de expectativas automatizadas.
3. Por cambios en la tensión de conciencia en el mismo ámbito de realidad que puede llevar a un cambio de tema no motivado.
4. La atención es socialmente impuesta.

Por su parte, la significatividad interpretativa tiene un doble carácter, por un lado permite que la persona perciba ciertos aspectos de un determinado objeto o suceso, y por otro que pueda poner en relieve elementos del acervo que le son de importancia para la interpretación. En esta significatividad existen dos niveles: el de conciencia automática y el de explicitación del problema.

La significatividad motivacional se establece en función de las cadenas de motivaciones determinadas por el proyecto de acción y por los motivos sedimentados en el acervo de conocimiento. Se planifican los actos y se toman decisiones sobre alternativas diversas en función a una jerarquía de valores. Primero se realiza la acción de mayor significatividad, “primero es lo primero”. A través del interés, la persona decide qué elementos de la estructura ontológica del mundo predado son relevantes. Esta significatividad se experimenta de manera subjetiva como el motivo “para”; sin importar que los componentes de la situación sean impuestos o sean resultado de la propia espontaneidad (Dreher, 2012, p.83). Schutz (1974) distingue dos sistemas de significatividades o relevancias: las intrínsecas y las impuestas. Las primeras son resultado de los intereses elegidos, de las decisiones espontáneas por resolver un problema o lograr un propósito, mientras que las impuestas no se derivan de la propia elección, sino que se asumen tal y como se presentan, ya que no pueden ser modificadas por las actividades espontáneas de las personas (pp.125-126). Al respecto, Luckmann (1996) señala *“ahí afuera, hay cosas que son así sin que intervengamos en su manera de ser y que se contraponen a nuestra acción”* (p.31). El mundo se capta entre lo que es inalterable que se impone y lo alterable que permanece abierto a la acción de las personas. La región alterable es la que ofrece posibilidades para actuar y en la medida que así se quiera, transformar. En este espacio es donde las personas pueden modificar, enriquecer y complementar estructuras de significatividades en sus interacciones sociales, a pesar de que existan relevancias impuestas.

A partir de la relación que Schutz establece entre el interés y la distribución social del conocimiento presenta los siguientes campos de significación que se superponen o entrelazan.

- El primer campo corresponde al mundo inmediato que está al alcance de la persona.
- El segundo campo representa a la zona de conocimiento que aunque no está abierta al dominio de la persona, puede ser accesible en tanto valora posibilidades y riesgos de realizar tal o cual acción.
- El tercer campo de significación comprende las zonas que no son significativas en un Aquí y Ahora, es decir a los que no están vinculadas con los intereses inmediatos.
- El cuarto campo comprende las zonas que absolutamente no son significativas en tanto no influyen para nada en los propósitos inmediatos de las personas.

Estos campos de significación muestran a partir de los intereses de las personas, su capacidad para establecer relaciones con el conocimiento. En la medida en que le interese un conocimiento de su mundo social, lo organiza no en términos de un sistema científico, sino a partir de la significatividad que tiene para sus acciones.

2.4. Los proyectos de acción.

Con base en la filosofía vitalista de Bergson, Schutz (1972) hace una distinción entre acto y acción. El primero alude al pasado, a la acción ya cumplida, mientras

que la acción es una actividad autoconsciente y voluntaria que se orienta al futuro, en otras palabras, es la proyección de lo que se va a realizar, por eso su naturaleza es la de un proyecto. La planificación de una acción que será realizada en el futuro funciona a partir de una reflexividad específica, ya que la persona imagina un proyecto como completado en tiempo futuro perfecto; el punto a alcanzar es aquello que habrá realizado luego de la acción. En cada proyecto están presentes el “motivo para”, y el “motivo porque” que influye en la decisión a realizarlo (Dreher, 2012, p. 76). A este respecto Luckmann (1996) señala que el objetivo final del proyecto no es el proyecto en sí, sino el acto representado.

El plan o proyección de una acción da inicio cuando el niño elige un fin, e imagina que para lograrlo debe adoptar determinados medios. En este caso se habla de las acciones racionales o teléticas, en tanto tienen claridad.

Toda acción puede ser latente (mero pensar) o manifiesta (mero hacer), se puede llevar a cabo por omisión o por comisión. Las acciones latentes son aquellas que la persona decide no efectuar en el mundo. Un ejemplo es el intento por resolver mentalmente un acertijo o un problema. Las manifiestas corresponden a las que se pueden observar en el mundo de la vida, por ejemplo “hacer un dibujo”. La diferencia que hay entre una acción y el mero fantaseo, es el “fiat voluntario” (Natanson, 2007). El fantaseo dotado de propósito implica una “efectuación” mientras que el latente, abstinencia. El acto de voluntad o de decisión de la persona es el ingrediente clave para atravesar el umbral entre el proyecto y la acción. Este fiat voluntario difiere de una persona a otra ya que en la decisión interviene el tipo de proyecto, la historia de vida, la situación concreta de

la acción, el conocimiento a mano y el tiempo que a veces comporta fragmentos de un instante, horas, días o años (Luckmann, 1996, pp.73-74). Las maneras en que se traspasa ese umbral difieren de persona a persona y de proyecto a proyecto. Hay unos que para superarlos requieren pequeños pasos, pues en el acervo de conocimiento hay actos que por su familiaridad ayudan a que el paso entre el proyecto y la ejecución o efectuación apenas y pueda ser perceptible.

En resumen, en esta teoría se señala que todo proyectar consiste en una anticipación del comportamiento futuro por medio del fantaseo. Cuando se realiza este acto, lo que se hace es visualizar por anticipado lo proyectado como si ya estuviera realizado. La situación biográfica y el acervo de conocimiento son elementos que intervienen en la proyección a futuro.

Los proyectos poseen consecuencias, porque se basan en el conocimiento a mano al momento en el que se realiza la proyección; poseen una idealización particular, ya que al no existir aún, tienen lagunas que solo cuando se efectúa se pueden llenar.

Dreher (2012, p.80) señala que todo proyectar se hace en un presente específico que contiene elementos del pasado y del futuro. La más remota experiencia anterior, sedimentada y conservada en el sector de conocimiento a mano y que es significativa para ese proyectar corresponde al pasado. El alcance de esos proyectos que se conciben en ese presente, es decir los actos más remotos en el tiempo que ayudan a la experiencia anterior, sedimentada y conservada en el sector de conocimiento a mano y que es significativa para este proyectar corresponde al pasado. El alcance de esos proyectos que se conciben

en ese presente, es decir los actos más remotos en el tiempo que ayudan a la anticipación es lo que concierne al futuro.

- **Motivos para y Motivos porque**

Para Schutz, toda acción implica motivos, por ello resulta difícil comprender las actividades humanas si no se conocen los motivos “para y porque”. Los primeros implican fines a lograr, objetivos que se procura alcanzar, por lo tanto están dominados por el futuro. Los motivos porque se explican sobre la base de los antecedentes, ambientes o predisposición psíquica del actor, y están dominados por el pasado (Natanson, 1995). Al respecto Luckmann (1996) advierte una diferencia importante entre la acción humana orientada hacia un sentido y la acción humana dotada de sentido. En el primer caso, el sentido de la acción radica en la finalidad y en el segundo se encuentra en su seno constituyente.

Para Schutz (1972) los motivos para son el origen de las razones que motivan a la acción y al acto, y se encuentran en el acervo de conocimiento que tiene la persona, al cual accede para interpretar su realidad y ejecutar un acto que contempla a futuro –motivos para-. La connotación intersubjetiva que una persona da a las experiencias que cotidianamente realiza, corresponden a los “motivos porque”. En este sentido es que la significatividad de la acción se relaciona con los motivos, es decir con las maneras en las que interpreta su acción. El motivo para se refiere al futuro, y el motivo porque hace referencia al pasado.

2.5. Acción social.

La acción social hace referencia al ejercicio de conciencia que realiza un sujeto con la intención de establecer un proyecto que dará camino a sus actos; implica un contexto motivacional subjetivo, en tanto regula su acción en función de la conducta de otros. Primero interpreta las acciones y los motivos de otros y luego actúa.

Desde el punto de vista de Schutz (1972) el significado de la acción social que se constituye intersubjetivamente posee cinco niveles: a) El primero corresponde al actor solitario, donde la acción es toda conducta a la que le atribuye un significado subjetivo, b) el segundo nivel implica a otro actor, para que la acción sea social, ha de apoyarse en la conducta del otro. c) El tercer nivel, se orienta a la interpretación que hace el yo de otro. Al realizar la acción está consciente de mucho más que la pura existencia del otro; se da cuenta de su conducta y la interpreta. d) El cuarto nivel hace referencia a la orientación de la acción, la cual se dirige hacia la conducta de otro, y e) el quinto nivel queda reservado a la sociología, en tanto el observador científico es quien interpreta la conducta social (Schutz, 1972).

2.6. El lenguaje

Al hacer alusión a los significados se hace necesario retomar al lenguaje, pues a través de este instrumento simbólico se da el proceso mediante el cual se objetivan las experiencias que comparten las personas, haciéndolas accesibles a una misma comunidad lingüística. Para Berger y Luckmann (2012) la expresividad

humana es capaz de objetivarse puesto que se manifiesta en productos de la actividad humana. Para estos autores las objetivaciones sirven como índices de los procesos subjetivos de quienes los producen. Un niño puede estar en una relación directa (cara a cara) con el hermano mayor que está muy molesto porque le quebró una cámara fotográfica, sus índices corporales tales como los gestos de su cara y las manos empuñadas, le dan acceso a su subjetividad. El lenguaje además de constituir la base y la herramienta para conjuntar el conocimiento de la colectividad, permite la acumulación y la recuperación del acervo existente de conocimiento.

Para Berger (2012) el lenguaje, es el depositario de sedimentaciones colectivas, dicho de otra manera, de las experiencias pasadas individuales y sociales que son reconocidas y legitimadas por la historia. Permite que la historia pasada de la sociedad, se pueda volver a interpretar sin consecuencias de subvertir el orden institucional. Por su parte Luckmann (1996) considera, que el lenguaje es un sistema de signos de gran importancia en las relaciones sociales pues se genera un proceso de comunicación por medio de la utilización de sistemas de signos, con las características de que entre más anónimo es el copartícipe de la relación social, más objetivo resulta el sistema de signos (Schutz, 1974).

El lenguaje no solamente implica símbolos lingüísticos y reglas sintácticas, puesto que toda palabra y oración incluye “orlas” que se conectan con elementos pasados y futuros del discurso al que pertenece. Los términos llevan consigo

varias connotaciones: giros idiomáticos, tecnicismos, jergas y dialectos; uso limitado a los códigos de cada grupo social (Schutz, 2003).

2.7. Estructura social

Para profundizar en los aspectos clave de la estructura de la experiencia social, es necesario recordar que la “realidad social” se vivencia constituida por otros semejantes, los cuales se pueden experimentar en diversas perspectivas y organizarse según los niveles de proximidad o anonimia. Schutz (1972) señala que en la estructura de las relaciones se han de tomar en consideración dos elementos: que las relaciones sociales poseen un carácter de probabilidad subjetiva, dado que los motivos del “yo” son diferentes a los motivos de los “otros” que participan en la acción, y que éstos pueden ser “ellos”, “tú”, “él”, “nosotros”.

En la clasificación que hace Schutz (1972) con respecto a las diferentes personas que participan en los procesos de intersubjetividad se reconoce: un “yo” que consiste en el mundo y la conciencia individual, un “nosotros” que se construye en el proceso de interacción entre el “yo-tu”; un “ellos” que corresponde a los “otros” que coexisten con el “yo”, y un “anónimo” que es la persona que aunque no se conoce, si forma parte de la intersubjetividad personal. Además establece una diferencia entre experiencia inmediata y mediata del “otro”, lo que implica no sólo diferencias cuantitativas sino dos polos en los que hay formas empíricas transicionales.

Los “entes colectivos” corresponden a otra de las tipificaciones que se reconocen en la escuela schutziana. Estos se encarnan en símbolos que operan

instituyendo comunidades, que posteriormente pasarán a ser presupuestos del mundo social y cultural en el que se desarrolla la persona.

La designación de semejantes incluye una amplia gama de alter egos poseedores de estratos de diferentes características:

- Un “semejante” puede ser un predecesor que vivió antes de la época del “yo” se le conoce solamente a través de los informes de otros; podría tratarse de un abuelo, un tío, inclusive el propio padre o madre. El conocimiento que se tiene de los predecesores está siempre en tiempo pasado y necesariamente es un anónimo, pues su vida e ideas influyen en los actos del “yo”, pero no al revés. ¿Cómo es que las significatividades de los predecesores se vuelven significativas en el ahora y son transmitidas a las generaciones futuras? Schutz muestra que la herencia de los predecesores tiene lugar mediante la interacción con los contemporáneos. El pasado vive a través del presente (Mélích, 1994).

El mundo precedente se experimenta de manera indirecta mediante tipificaciones. Aunque el antepasado haya vivido en un tiempo diferente, sus mundos se entrelazan a través de encuentros mediatos e inmediatos con los contemporáneos. El yo al estar en relación con otros que a su vez tuvieron interacción con los antecesores conoce esas tipificaciones a través de lo que le comparten. En esas interacciones existe un pasado social.

En las experiencias de los predecesores es donde quizá se genera la más importante modificación de la tesis de las perspectivas recíprocas porque es ahí, en donde las personas obtienen un sinnúmero de

significatividades que dan sentido a sus actos (Natanson, 2007). Al reflexionar sobre sus experiencias los individuos se dan cuenta de que los actos se ejecutan en el entendido de que comparten un pasado con los antecesores. Aunque un tatarabuelo no haya sido conocido por un niño en una relación cara a cara, éste lo conoce mediante las tipificaciones que revive en las interacciones intersubjetivas. A un niño una madre le puede contar historias de su niñez y anécdotas de sus abuelos. Este ejemplo muestra la transición del mundo de los contemporáneos al de los predecesores. En esta experiencia se impone una diferencia biográfica histórica dentro del mundo de los contemporáneos.

- Un “contemporáneo” es el que vive ahora y comparte con el yo una realidad en el tiempo presente. Ambos viven en la misma época, en este caso pueden ser los padres, hermanos, amigos y compañeros de la escuela, incluso el gobernador del Estado o el presidente de México. La relación de un yo con los contemporáneos está ordenada alrededor del “sí mismo” como centro, en grados de intimidad y anonimia. En el centro está el yo, cerca se encuentran contemporáneos que conoce y con lo que comparte tiempo y espacio, luego están otros con los que mantiene una relación por la función típica que realiza tales como la dueña de la tienda, el peluquero y luego contemporáneos en relaciones sociales más remotas como lo es el caso del presidente municipal, o un jugador famoso del equipo de futbol de Brasil. Los medios de comunicación también acercan subjetividades manteniendo la distancia y el anonimato. Un conductor de un programa infantil puede ser alguien que esté presente en la vida de un niño y que

puede influir en la construcción de su mismidad. Aunque ese conductor sea un mero contemporáneo al niño le resultará imposible acceder al flujo de sus vivencias pues no hay un encuentro cara a cara.

La persona que participa en una relación social con un contemporáneo supone por trato indirecto que el Otro está orientado hacia él mediante tipificaciones, por lo que la relación social en la que participan tiene un carácter hipotético.

A diferencia de esa relación que se da entre contemporáneos de manera indirecta está la relación recíproca (Schutz, 2003). En contraste del mero contemporáneo, el “asociado” es con quien se comparte una relación “cara a cara”, pues se vive en el mismo fragmento espacial y temporal en el mundo. En esa interacción entre el “yo-tu” existe una simultaneidad de corrientes de conciencia. En los encuentros con los asociados se comparte una comunidad de espacio-tiempo que está al alcance, por ello el “yo” puede interpretar los actos del otro. Los asociados toman parte del fluir temporal continuo, demarcado por los límites espaciales comunes. Cada copartícipe constituye un elemento en el proceso de la vida del otro, se puede captar en un presente vivido los pensamientos del otro a medida que son construidos paso a paso. Los asociados viven en lo que se denomina una relación “nosotros pura”, en donde el semejante se aparece en el tipo personal, es decir un tipo de carne y hueso. Es él mismo y nadie más, su cuerpo aparece como un campo unificado de expresiones. En la comunidad del tiempo y espacio es que se dan experiencias coordinadas y recíprocamente determinadas por referencias mutuas.

En la relación “nosotros” está presente un “contemporáneo” de manera directa que se refleja en “él” y viceversa. En el tiempo sólo se sabe que ciertos “contemporáneos” coexisten con el “yo”, pero sin tener un conocimiento directo.

Tal y como se señala en párrafos anteriores Schutz propone dos tipificaciones con respecto a los contemporáneos: el tipo personal y el tipo funcional. El primero consiste en el recuerdo de semejantes vivos; se trata de tipos individualizados, como puede ser una hermana que vive en otro lugar distinto al hogar en el que el niño cohabita con sus padres. Los segundos son débilmente individualizados, ya que solamente se les capta con referencia a ciertas funciones típicas –piloto, artista, militar-. En este sentido se caracterizan como tipos conductuales puros, pues pueden ser relativamente anónimos.

En la relación con los contemporáneos pueden ser experimentados en diferentes niveles de intimidad y en diferentes grados de carácter directo. Un niño conoce de manera directa en relaciones cara a cara a su mamá, papá, hermanos y a la maestra del grado anterior..., pero también conoce a otros que nunca han estado en una relación recíproca de manera directa; aunque coexisten en el tiempo no comparten su aquí. Un ejemplo de este tipo de conocimiento indirecto es Rafael Márquez, un futbolista del equipo de las Chivas. A este tipo de contemporáneos un niño lo puede experimentar en actos de inferencia mediante los cuales juzga que es así y no de otra manera; pues el conocimiento que se tiene es típico de procesos típicos. El conocimiento de los contemporáneos puede influir en los actos-

acciones pues se adopta una actitud hacia ellos. Para ilustrar esta situación se usa un ejemplo que Natanson retoma de Weber (1985) “si cumplo o no cumplo un determinado acto con el fin de evitar la intervención de ciertas personas con insignias y uniformes....me sitúo en una relación social con mis contemporáneos personificados según tipos ideales “(p. 53). Abstenerse de pasarse un semáforo que tiene la luz roja demuestra que la persona actúa previendo determinados tipos de comportamiento por parte de un agente vial.

- “Sucesor” es quien vivirá después de la muerte del “yo” y que durante su vida es un “anónimo”. Los sucesores ocupan una perspectiva más fantasmal, puesto que el yo puede orientar hacia ellos sus acciones pero son en principio inconocibles.

La mayor parte de los intercambios sociales de un “yo” tiene lugar con contemporáneos y asociados a quienes se conoce mediante las tipificaciones del mundo del sentido común. Estas relaciones de alteridad en la vida cotidiana Mélich (1994) las clasifica en función de la variable “tiempo”. A continuación se muestra el siguiente esquema que retoma de la sociología fenomenológica:

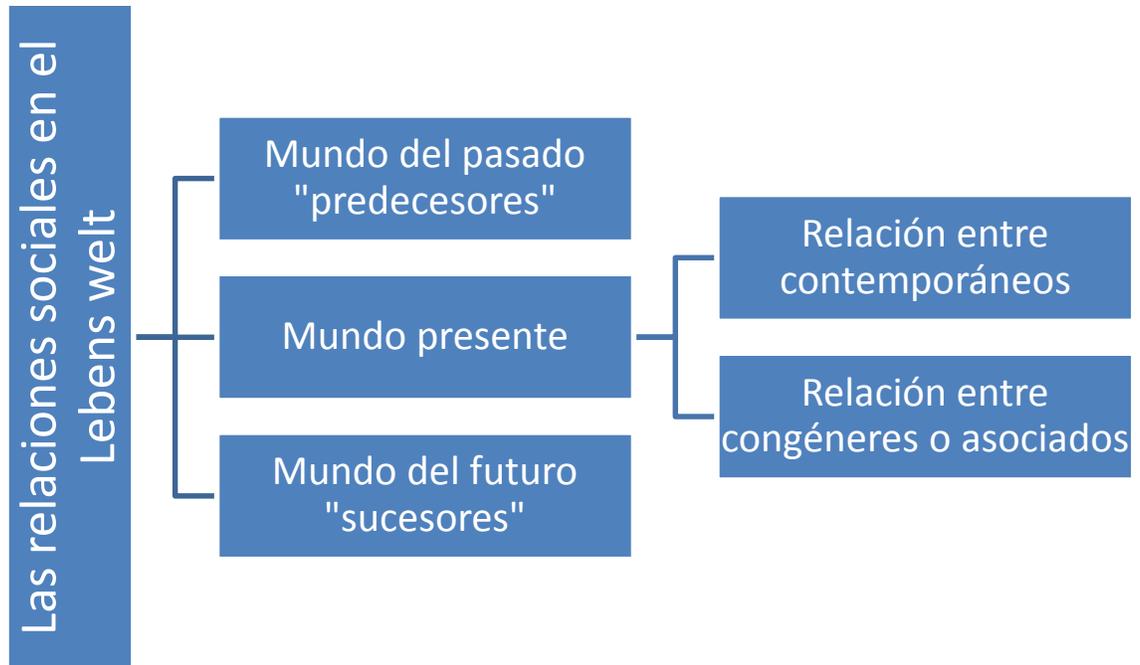


Gráfico 1. Las relaciones sociales en la Sociología Fenomenológica

Fuente: Elaboración propia

Para Natanson (1995) es posible conocer a otros sí mismos y para explicarlo incluye los siguientes conceptos:

- El aquí y el allí del ego. La posición del cuerpo personal en el mundo es el “Aquí” y la del cuerpo de un semejante en el “Allí”. El traslado al allí se convierte en el aquí. Aunque en realidad no se puede situar el “yo” directamente en la perspectiva del aquí del otro, si puede atribuirle hipotéticamente una reciprocidad de perspectiva. Desde esta óptica, los objetos y sucesos de la experiencia humana están intersubjetivamente disponibles y son más o menos los mismos para todos. La intercambiabilidad del “aquí” al “allí” entre egos es una condición necesaria para que una realidad sea compartida y por lo mismo intersubjetiva.

- El alter ego. El cuerpo de un semejante es experimentado ante todo como parte de una unidad psicofísica. Aunque se conoce infinitamente más sobre el “mí mismo” que sobre el sí mismo del otro, hay un aspecto decisivo en el cual el conocimiento que se tiene acerca del otro trasciende al que se tiene del “mi”. El hablar del otro y el escuchar mutuo se experimentan como una simultaneidad vivida, la cual es la esencia de la intersubjetividad, pues significa que se capta la subjetividad del alter ego al mismo tiempo que se vive el propio flujo de conciencia. En estos términos, el alter ego se define como el flujo subjetivo de pensamiento que puede ser experimentado por el “yo” en su presente vivido. Esta captación en simultaneidad del otro y la capacitación recíproca del “mi” hacen posible la relación “nosotros genuina” en el mundo.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

La “acción” como noción schutziana ha cobrado relevancia en la elaboración de este apartado, pues al ser el diseño de la investigación un proceso dirigido hacia un futuro esperado; se pudo a través de las directrices y orientaciones, así establecidas en sus contenidos y fases metodológicas, lograr su efectucción. Con la ayuda de esta estructura guía se han conseguido avances en términos de los resultados proyectados y con ello se ha dado respuesta a la pregunta guía de esta investigación: ¿Cuáles son los significados que los niños tipificados con comportamiento suicida, construyen con respecto al acto autolesivo?

Lo que se presenta Aquí y Ahora ya no es el plan de la investigación sino el proceso vivido en cada una de las fases proyectadas. Al dar cuenta de los actos se pretende asegurar, que la misma perspectiva teórica cumpla su función con respecto a las decisiones que se tomaron en el campo de estudio y que la forma o actitud que como investigador se adoptó en el mundo social con respecto a las actividades que se realizaron sean consistentes con los prolegómenos de la sociología fenomenológica y con el interés de la misma investigación.

3.1. Enfoque de investigación

Develar el proceso constitutivo de los significados implicados en la toma de decisiones de los niños que han efectuado actos autolesivos, requirió de la adopción de un método que permitiera describir las experiencias y en especial,

los objetos de la conciencia apresentados¹¹ con respecto a sus vivencias significativas.

El método que por sus características fue útil para comprender e interpretar los significados de esos actos es el fenomenológico, en tanto sus directrices sirvieron para que el investigador captara y describiera los modos especiales en que los objetos de la conciencia se presentaban en la corriente empírica de las vivencias y experiencias subjetivas de los niños que participaron con el estudio. Para mostrar el porque la elección de este método como coordinada guía en el estudio se presentan a continuación sus principales antecedentes, rasgos y características.

Los orígenes y el desarrollo de este método se ubican en la corriente filosófica impulsada por Husserl, en las premisas sociológicas de Max Weber y en los aportes de Schutz, Berger y Luckmann. Estos pensadores al igual que otras figuras destacadas, tales como Dilthey, Simmel, Whitehead y Rickert rechazaron el monismo metodológico que pretendía universalizarse al estudio de las ciencias históricas y sociales, pues reconocían que los fenómenos sociales no podían comprenderse con independencia de la subjetividad de las personas.

“El interés por rescatar la comprensión de los rasgos internos del sujeto, permitió el desarrollo de nuevas formas de investigación científica que dieron origen a los llamados métodos cualitativos dentro de los cuales prevalecen distintas escuelas, corrientes y enfoques” (Mardones y Ursúa, 1994, p.151).

¹¹ Apresentar es un concepto schutziano que hace referencia a lo dado de forma inmediata a la conciencia.

Es importante destacar que de acuerdo a cada una de esas escuelas y perspectivas teóricas se apunta a un significado de lo que estudia la metodología cualitativa, el modo en que lo estudia y lo interpreta (Taylor y Bogdan, 1987, p. 23). El método fenomenológico al formar parte de una de las escuelas de pensamiento que privilegian la comprensión a partir de las experiencias subjetivas, se sitúa en el contexto del denominado “enfoque cualitativo de la investigación”, en tanto conlleva un modo particular desde el cual el investigador construye el problema y busca las respuestas. La mirada de los fenomenólogos está puesta en la comprensión del fenómeno desde la perspectiva de las personas, es especial de su experiencia vivida. En esta misma tesitura, Taylor y Bogdan (1987) refieren que al privilegiarse lo que Weber denomina “verstehen” los datos que se produzcan serán descriptivos, en tanto muestran las palabras y las conductas de las personas.

El significado que adquiere este método difiere del científico tradicional que se caracteriza por un conjunto secuenciado de pasos y procedimientos que facilitan la producción de datos susceptibles al análisis estadístico (Schutz, 2003), puesto que su interés está puesto en la descripción de la constitución de la realidad social en la actitud natural de la vida cotidiana de las personas.

Los mismos fundamentos que aporta la Sociología fenomenológica en tanto perspectiva teórica de este estudio, permitieron hacer derivaciones metodológicas, que como se verá en las siguientes páginas, guardan relación con las características del enfoque cualitativo y con los principios del método

fenomenológico. Con base en ese esquema de presupuestos –corpus de ciencia- se presentan esas derivaciones en forma de principios clave:

- Este tipo de ciencia no se enfoca de manera directa al mundo social de la vida, pues al reconocer que es un cosmos muy complicado de actividad humana opta por centrarse en el estudio del actor que participa en ese mundo social, cuyos pensamientos y acciones están en la base de ese sistema. Dreher (2012) retoma el pensamiento de Luckmann para resaltar que las propiedades objetivas de las realidades socio históricas se basan en estructuras universales de orientación subjetiva en el mundo.
- Para efectuar un análisis comprensivo de la vida cotidiana de los sujetos se requiere de un acercamiento a la manera en que la viven en actitud natural, es decir tal y como la experimentan y no desde el mundo de la teoría que es construida por los investigadores y científicos sociales. El observador científico al enfocarse en la vida cotidiana, investiga los objetos de pensamiento del sentido común. La sociología fenomenológica es capaz de explicar el sentido de ese mundo vital, ya que su objeto es la explicación de las actividades de conciencia de la subjetividad trascendental dentro de la cual se constituye ese mundo de la vida (Schutz, 1972, pp. 127-128). Ello implica que no se acepte nada como evidente, pues se trata de llevar todo a un grado de evidencia en la constitución de la conciencia subjetiva. Por ejemplo la categoría de “acto autolesivo” o

“intento suicida” no adquiere el significado unívoco que la teoría proporciona, pues el centro está en el proceso constitutivo del significado intersubjetivo en la consciencia de cada “yo” personal.

- La tipificación de los objetos de pensamiento que caracterizan las construcciones del sentido común de las personas en la vida cotidiana, requiere de la consideración del punto de vista subjetivo en términos del actor y no del observador social. El mundo de la vida se define como el mundo de la experiencia.
- La tarea del investigador se centra en reemplazar los objetos de pensamiento del sentido común por los objetos de pensamiento de la ciencia. Las construcciones realizadas por el observador social se hacen con base en las construcciones del pensamiento del sentido común de las personas.

Para mostrar la relación que existe entre estos principios schutzianos y el método fenomenológico que como ya se ha dicho, forma parte del enfoque cualitativo, se presentan a continuación una serie de atributos que desde el punto de vista de Mélich (1994), Taylor y Bogdan (1987), Rodríguez, G. y Gil, J. (1999) Van Manen¹² (2003) y Álvarez-Gayou (2005), caracterizan a este método, cuyo valor radica en la capacidad de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana:

¹²A Max Van Manen, pedagogo neerlandés se le considera uno de los autores pioneros en la formulación de la fenomenología hermenéutica como metodología de la investigación (Ayala-Carabajo, 2008).

- Reconoce que los seres humanos se vinculan en su mundo desde la experiencia vivida en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones.
- Considera el estudio de la experiencia, la cual se entiende como la esencia de los fenómenos conscientes. En otras palabras, busca la explicitación de las estructuras significativas internas y recupera la naturaleza de las experiencias de los actores en su realidad cotidiana.
- Conoce la realidad mediante el análisis de las cualidades de la experiencia. A partir de ella se llega a aprehender la esencia misma del fenómeno que se “apresenta”, es decir, lo que se da de forma inmediata a la conciencia. El propósito de este método es describir los objetos de la conciencia que siempre apuntan hacia algo. “Toda conciencia es conciencia de algo”, en tanto se orienta hacia algún objeto que la atención focaliza y resalta.
- Desvela el fenómeno desde la perspectiva de los sujetos implicados en los estudios. El acento está puesto en los significados que dan a su experiencia con respecto a un objeto físico, psíquico e ideal. Lo que las personas dicen y hacen, es producto del modo en que define su mundo.
- Accede a las experiencias y vivencias que aportan los sujetos, a través de los signos y símbolos de la comunicación intersubjetiva.

- Explora el ser en el mundo, es decir, lo que para cada quien quiere decir determinado fenómeno en el mundo de la vida de las personas. La descripción de los significados vividos o también llamados existenciales es una de las tareas del fenomenólogo.
- Promueve un retroceso autorreflexivo a las fuentes de la experiencia constituyente; a las operaciones de ese “yo” que es responsable de la representación significativa de toda entidad, y cuyas vivencias se ubican en su conciencia y son descritas con una intención referida.
- Permite la construcción de tipos ideales que a su vez, explicitan el significado de una acción desde la intersubjetividad. El saber que se construye es descriptivo, comprensivo e interpretativo.

Una de las diferencias fundamentales de la investigación que privilegia la fenomenología frente a otras metodologías cualitativas es el estudio sistemático de la subjetividad y el énfasis que tiene sobre lo individual y la experiencia (Rodríguez, G., Gil, J., et al, 1996). Como bien dice Dukes citado por Tesch (1990), el resultado de un estudio fenomenológico es una narración que dibuja una descripción de un tipo de experiencia.

Estas líneas fundamentales que de algún modo delinear los rasgos esenciales del método fenomenológico resultaron pertinentes al interés por la comprensión de los significados desde el contexto de los niños. Al adquirir el método una forma característica que se determina por el interés de la investigación, por el enfoque cualitativo que la orienta y por la disciplina (sociología fenomenológica) que sirve de guía y sostén, se torna en una estructura

flexible de gran utilidad, pues a través de sus andamios se tuvieron mayores posibilidades para aproximarse a la experiencia infantil y desvelar el sentido que para los niños tienen los actos autolesivos.

La presentación de esos prolegómenos del método fenomenológico resulta pertinente en cuanto que sirvieron de base y contexto a la serie de decisiones que se tomaron con respecto a la naturaleza de las diferentes actividades realizadas durante el proceso de la investigación. En las siguientes páginas se describe cada uno de los actos que formaron parte del entramado del plan guía de este estudio.

3.2. Criterios teóricos para la elección de sujetos

La selección de los niños se realizó por medio del procedimiento aportado por Max Weber “típico-ideal”, lo que implicó la identificación de los atributos que debían cumplir. A este respecto Rodríguez, Gil y García (1996) señalan que la elección de casos mediante tipos ideales requiere un procedimiento que le permita al investigador una selección deliberada con base en el desarrollo de un perfil de atributos esenciales que debe cumplir el sujeto a elegir y en la búsqueda de una unidad que se adapte a ese perfil (p. 137).

Los sujetos que se consideraron en esta investigación, se eligieron porque cumplían con los requisitos que en la misma población (niños) no cumplían otros. Hacerlo de esa manera, supuso una selección deliberada e intencional con base en los criterios establecidos por el investigador y que fueron retomados de los aportes que otros investigadores del tema han realizado al campo.

Antes de presentar los criterios clave, es importante mencionar que aunque el tipo ideal “ellos” sirvió de soporte para la elección de tipos concretos “tú”, el investigador con base en la comprensión intersubjetiva de esos actores de carne y hueso había de enfocarse en la construcción de nuevos tipos ideales. Para explicar este proceso se hace uso del siguiente esquema en donde se muestra gráficamente el movimiento de la orientación “ellos” a la orientación “tú” y de nuevo la orientación “ellos”.



Gráfico 2. Construcción de nuevos tipos ideales

Con el esquema anterior se muestra que la construcción de nuevos tipos ideales, implicó la identificación de tipos concretos de carne y hueso, a partir de los atributos generales derivados del avance de la ciencia con respecto de los niños que son catalogados por los investigadores con comportamiento suicida. Los resultados de esas investigaciones alusivas al comportamiento suicida corresponden a los “tipos ideales”, que Schutz retoma de Weber, en tanto representan a un conocimiento organizado de ciencia, que se ha obtenido a partir de que esos estudiosos acentúan uno o varios puntos de vista, los encadenan a una multiplicidad de fenómenos aislados que se encuentran en mayor o menor

grado, y los ordenan según los puntos de vista elegidos para así formar un cuadro de pensamiento homogéneo (Weber, 1985, p.70).

A partir del análisis a los atributos de esos tipos ideales –ellos-, se seleccionaron a tipos personales –tú- para acceder a su mundo cotidiano y a los objetos de pensamiento significativos que han construido en interacciones en su contexto social. Al reconocer que estos tipos concretan su vida cotidiana en diferentes condiciones de intersubjetividad, ha tocado al investigador identificar a esos menores para indagar cómo representan su mundo, y con ello recuperar sus experiencias significativas de vida.

Los criterios a los que se recurrió para identificar a los niños de carne y hueso que cumplían con las tipificaciones ideales de comportamiento autolesivo se retomaron de los aportes teóricos realizados por Borges (2010), Martínez (2007), Quintanar (2007), Gutiérrez (2006), Chávez (2005) y Quintanilla (2003). Al tener en claro que esos constructos teóricos (tipos ideales) constituyen un conocimiento que estos hombres de ciencia han aportado, se optó por utilizarlos como criterios clave en la selección de los niños. Es conveniente resaltar que la experiencia aportada por estos investigadores es predicativa en tanto en este caso, el investigador no los conoce como tipos personales sino en su dimensión “ellos”. Aunque sabe que existen, no se han vivenciado como personas concretas de carne y hueso sino sólo de manera indirecta a través de la orientación “ellos”, es decir como los “tipos ideales”.

A continuación se presentan las estructuras de sentido que se utilizaron como criterios de selección y que ayudaron a pasar de la orientación ellos a una orientación tú en otras palabras de tipos ideales a tipos concretos:

1. El escaso número de investigaciones en la población infantil incitó a que el investigador colocara su mirada en la comprensión del fenómeno suicida en ese grupo etario (Chávez, 2005). Con base en ello la muestra de este estudio se delimitó a la categoría “niños”.
2. Los niños entre 8 y 10 años ya han construido el significado de irreversibilidad en la concepción de muerte (Páramo, 2007, Cohen, 2007, Quintanilla, 2003 y Casullo 2000). Desde este precepto se aclara que de la categoría niños sólo se seleccionaron a los de 8 a 10 años de edad.
3. Los niños que han efectuado actos autolesivos y que desde el punto de vista de los autores revisados buscan producir la muerte sin lograrlo, muestran indicadores que corresponden a los factores de riesgo relacionados con intento suicida (Gutiérrez, 2006; Martínez, 2007; Quintanar, 2007; García, 2008 y Borges, 2010). Entre estos factores destacan: sentimientos de indefensión y desesperanza, dificultad para resolver problemas, dejar de intentar nuevos aprendizajes y mostrar conductas autodestructivas. De los menores comprendidos en el rango de edad de 8 a 10 años se seleccionaron aquellos que a través de diversos estudios psicológicos presentan tales indicadores.
4. Menores que no mostraban condiciones de psicopatología o discapacidad, pues existe una propensión a vincular la conducta suicida

con la presencia de indicadores de diagnóstico de patología psicológica, condición expresada por autores como Campo (2003), Dubugras (2007) o Piedrahita (2011).

Con respecto al modo de seleccionar la muestra conviene señalar que al ser la fenomenología hermenéutica un método intelectual, no requiere de la estadística, ya que su intención no radica en reducir el fenómeno a números, sino que la centra en la comprensión de los eventos de la vida cotidiana (Icart, 2006 y Creswell, 2003). Estos autores consideran que para lograr la comprensión de este tipo de fenómenos las muestras pequeñas son válidas, pues ofrecen significados que pueden ser estudiados a profundidad.

Creswell (2003) recomienda la saturación teórica, como una estrategia metodológica que permite a los investigadores no sólo verificar, en tanto ofrece maneras que abonan en las decisiones con respecto a la recolección de información. Sin que el investigador se aparte de la comprensión del fenómeno como objetivo del estudio, puede a través de los sucesivos encuentros con tipos personales lograr la saturación, es decir, la redundancia y la circularidad en la información recolectada.

3.3. Escenario de la investigación

Con base en los criterios teóricos ya señalados, también se pudo identificar el contexto específico en donde fuera factible ubicar a los tipos personales. Una de esas instituciones especializada en la atención de la población que presenta este tipo de problemas es la que se denomina: Seguimiento y detección de intento suicida y abuso sexual asociación civil (SYDISAS A.C.).

Esta asociación civil no tiene fines de lucro, es apartidista y cuenta con el registro del Instituto Jalisciense de Asistencia Social (IJAS), desde el cual reconoce como organismo no gubernamental de carácter social. Su objetivo se centra en apoyar a la comunidad Jalisciense, en especial a menores de edad que presentan indicadores de comportamiento suicida o violencia sexual y que en su mayoría son derivados por instituciones gubernamentales, tales como: Sistema DIF Estatal y Municipal, Hospital General de Occidente, Fiscalía del Estado, Comisión Estatal de los Derechos Humanos, Secretaría de Salud y Hospital Civil de Occidente, entre otros. Las edades de la población atendida oscila entre uno hasta los 17 años. Como parte de la atención integral que ofrece, también recibe a los familiares de estos niños. Al momento de realizar la investigación brindaba atención a 133 personas en sesiones psicológicas individuales o grupales.

Entre las actividades que realiza sobresalen los programas de corte educativo y psicológico, en especial los de tipo diagnóstico y preventivo de niños y jóvenes de los distintos niveles educativos: inicial, preescolar, primaria, secundaria y media superior. Se ofrece asesoría psicológica y solamente en los casos que lo ameriten brinda atención de intervención en crisis.

En esta institución laboran 5 psicólogos clínicos, un familiólogo, un psicopedagogo y un trabajador social, todos ellos especializados en el estrés postraumático y el fenómeno suicida.

Al tener determinados los criterios para la selección de los niños y ubicado el escenario que por su propia naturaleza ofrecía fuentes potenciales de los datos

a los que así interesaba acceder, se tomaron decisiones con respecto al acceso a esa institución.

3.4. Negociación de acceso al escenario

A partir de una cita con la Directora General de la Institución se entabla una comunicación, en donde además de que se le explica el propósito de la investigación, se le dan a conocer los criterios establecidos para la selección de niños. El permiso de ingreso se obtiene y se establecen los siguientes acuerdos:

1. Confidencialidad.
2. La revisión de los expedientes de los niños, se hace “*in situ*”, sin posibilidad alguna de sacarlos de las instalaciones que ocupa la asociación.
3. La autorización de los padres o tutores para la realización del estudio, ya que al tratarse de menores de edad se requería de su consentimiento informado.
4. La presentación de los resultados de la investigación.

En sucesivos encuentros, la directora proporcionó un conjunto de expedientes que desde su perspectiva cumplían con los criterios de selección que ya se le habían compartido. De la revisión a esos documentos se logró identificar a 6 menores de edad que por sus características concordaban con los criterios de selección establecidos. En la siguiente tabla se presentan las características sociodemográficas más sobresalientes:

TABLA 1. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS MENORES TIPOS PERSONALES QUE INTEGRAN LA MUESTRA

I. Niños	II. Edad	III. Género	VI. Ubicación en la familia No. De hijo	V. Escolaridad	VI. Estado Civil de padres	VII. Ingreso Familiar	VIII. Tipo de conducta Autolesiva	IX. Escolaridad Paterna	X. Condición en la Asociación al momento de terminar trabajo empírico
1	9	Masculino (S)	2/4	4to. Primaria	Unión Libre	8 salarios mínimos	Golpes en la cabeza. Exposición a animales venenosos	Secundaria	Alta
2	9	Masculino (E)	½	4to Primaria	Casados	7 salarios mínimos	Mordida de caninos	Secundaria	Continúa asistiendo
3	8	Femenino (A)	½	3o. Primaria	Casados	13 salarios mínimos	Ingesta de Medicamento	Licenciatura	Continúa asistiendo
4	9	Masculino (D)	2/3	4to. Primaria	Casados	2 salarios mínimos	Golpes en la cabeza	Primaria incompleta	Alta
5	8	Femenino (G)	¾	3ro Primaria	Casados	10 salarios mínimos	Accidentes frecuentes	Licenciatura	Continúa asistiendo
6	9	Masculino (AI)	½	4to Primaria	Casados	36 salarios mínimos	Ingesta de Medicamento	Posgrado	Falleció

Fuente: elaboración propia

3.5. Consideraciones Éticas.

Ser responsable de las consecuencias de las propias investigaciones es uno de los aspectos más importantes en la ética del investigador (Ander-Egg, 1995, pág. 129). Toda investigación social implica la consideración de principios éticos fundamentales que han de regir los estudios de y con sujetos humanos. En el informe Belmont (1979) esos principios se basan en el respeto, la beneficencia y la justicia. El respeto incluye la autonomía de la persona y su protección, en especial la que se ha de dar cuando se trata de poblaciones que por sus condiciones sociales, de desarrollo, y culturales se consideran vulnerables. No hacer daño y

maximizar beneficios, son las dos condiciones éticas que forman parte del principio de beneficencia.

En el caso de esta investigación se involucró a menores de edad tipificados con comportamiento suicida, situación que podía potencializar riesgos, en tanto al propiciar la recuperación de sus vivencias significativas relativas a la acción autolesiva se abrían posibilidades para que emprendieran cursos de acción que los colocara en riesgo. De ahí la importancia de estimar los riesgos que podían tener los niños entrevistados. Ante tales casos, de la Torre (2013) recomienda la presencia de un profesional de la salud para que actúe ante la necesidad de que existan elementos de riesgo de suicidio en alguno de los participantes.

Desde este reconocimiento se consideró necesario tomar precauciones y medidas informadas que aseguraran la protección y bienestar de los niños participantes. Al colocar a la protección como asunto prioritario se decidió entrevistar a cinco profesionales: psicólogos clínicos, investigadores en el tema de suicidio y médicos especialistas en salud mental infantil para conocer desde su experiencia las acciones preventivas que convenía tomar en consideración antes de establecer cualquier contacto con los niños. Entre las recomendaciones sugeridas sobresalen las siguientes:

1. Realizar el trabajo de investigación con niños con comportamiento suicida que estén bajo tratamiento psiquiátrico, pues al estar medicados el autocontrol de la conducta aumenta.
2. Entrevistar únicamente a personas cercanas al menor tipificado con comportamiento suicida, tales como los padres, hermanos o maestros.

3. Derivar al niño a sesiones de intervención en crisis o a una intervención psicológica de cierre en donde pueda resignificar la experiencia durante la entrevista.
4. Incluir en la muestra a menores que cubran los criterios de selección, pero con la prerrogativa de que se encuentren hospitalizados.
5. Realizar las entrevistas en presencia del psicólogo tratante, o de figuras paternas o tutores.

Además de las entrevistas con los expertos, se revisaron los lineamientos éticos contenidos en la guía biomédica del manejo del suicidio y los de la Comisión Nacional de Arbitraje Médico (CONAMED, 2008).

En la guía biomédica se destaca que aun cuando la investigación no aporte resultados benéficos no se ha de provocar daño al niño durante el proceso. Para evitar consecuencias negativas se recomienda la intervención de un profesional de la salud de manera posterior e inmediata al proceso de entrevista, así mismo que antes de iniciar cualquier tipo de interacción, se ha de solicitar un consentimiento informado de los padres o tutores, en el que se especifiquen las eventualidades que pueden ocurrir durante o después de las entrevistas.

Por su parte la CONAMED (2008) señala principios que permiten la protección de la persona, entre estos se distinguen:

- El principio de razonable seguridad. El beneficio del sujeto de estudio debe estar por encima del riesgo.

- El principio de información. El representante legal debe ser informado del posible efecto adverso, de los signos de alarma y de las prevenciones necesarias.
- El principio de participación. Se ha de establecer el esquema o régimen de atención al menor.
- El principio de buena fe. Los actos que se lleven a cabo en cualquier investigación se realizan de buena fe.

Desde este contexto de significado que aportaron los especialistas y los organismos ya mencionados, se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- ✓ Convocatoria e información a los padres de familia o tutores del menor acerca del propósito de la investigación, de los beneficios que podía aportar pero también de los posibles riesgos que podría tener el niño en su salud emocional y física. En reuniones presenciales se les externó el compromiso de la confidencialidad y del apoyo psicológico que se les ofrecía con un profesional de la salud. Mientras que los padres tenían orientación psicopedagógica de manera paralela a las entrevistas, los niños la recibían inmediatamente al término de la misma.
- ✓ Explicación a los padres, tutores, niños y a la autoridad de Sydisas A.C. del contenido de la carta de consentimiento informado que se les proporcionó para obtener su firma de autorización (Anexo I y II).
- ✓ Información y negociación con la directora de Sydisas A.C. para conseguir el apoyo que se brindó a los padres y a los niños, pues

además de que se requería del uso de espacios se necesitaba del permiso correspondiente para que el profesional de la salud contratado “*ad casum*” pudiera desarrollar su función durante el tiempo en que se llevaron a cabo las entrevistas con los niños.

- ✓ Conocimiento del guion de la entrevista por parte de los psicólogos y demás profesionales que trabajan con los niños y de las medidas precautorias que así se habían considerado. Con respecto a esas decisiones se vio oportuno y pertinente la presencia de los psicólogos tratantes de los niños en algunas de las entrevistas, especialmente en los encuentros iniciales.
- ✓ Búsqueda de apoyo de psicólogos con experiencia en la temática de suicidio dentro de la institución en tanto era pertinente que los encuentros con los niños se dieran en el marco establecido en los protocolos de evaluación y de intervención propios de Sydisas A.C.
- ✓ Entrega del proyecto de investigación al Comité Ético del Departamento de Investigación de la Secretaría de Salud del Estado de Jalisco. Además de buscar orientación y retroalimentación con respecto a las consideraciones éticas, también se pretendía obtener el permiso para que los resultados del estudio puedan socializarse más allá del programa del Doctorado Interinstitucional de Educación del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). (Anexo III)

El trámite realizado ante el Departamento de investigación de la Oficina Central de la Secretaría de Salud tuvo una duración de 45 días, pues cada integrante del Comité de Ética a partir de la lectura del proyecto de investigación participó en la elaboración conjunta del dictamen (Anexo IV). Esta situación detuvo el proceso de trabajo de campo, pues no se podía establecer contacto alguno con los menores hasta el cumplimiento a las disposiciones así establecidas, dando inicio el trabajo de campo el 5 de mayo del 2014. A partir de ese dictamen y de las sugerencias recibidas se hicieron las modificaciones al proyecto, sobre todo las relacionadas con los procesos éticos.

Es importante señalar que durante el proceso de recolección de datos, el investigador aseguró la privacidad de los sujetos, en especial aquellos aspectos relativos al tema de conductas autolesivas, puesto que además de ser sensible, podía acarrear repercusiones sociales y discriminatorias.

Por último es necesario manifestar que se contemplaron las Normas oficiales mexicanas de atención a la salud de los niños, puesto que se buscó respetar los derechos humanos y el respeto a la dignidad de los usuarios.

3.6. Recolección de datos

Dado que el propósito de este estudio estuvo orientado hacia la comprensión de la conducta de esos niños en la vida cotidiana, la cual se presenta como una realidad que tiene un significado intersubjetivo en tanto es un mundo que da por establecido en sus pensamientos y acciones es que tocaba explorar a través del lenguaje, los objetos intencionales de la conciencia que se presentaron como constitutivos de las diferentes esferas de la realidad.

Por medio del lenguaje, la realidad de la vida cotidiana se aprehende y se objetiva a través de las interacciones cercanas o lejanas con un otro social. Para Berger y Luckmann (2012) los objetos significativos son los que proporcionan las guías de la vida en la sociedad. En este sentido, el lenguaje fue el vehículo que sirvió de puente entre el investigador y los niños. Al tener en claro que el hombre en sociedad construye significados subjetivos del mundo que le permiten entenderlo como coherente, precisamente porque lo aprehende de manera ordenada por medio de símbolos y signos (tipificaciones) y que esa ordenación es relativa por la situación histórica-social particular, en donde cada persona la asume como una manera natural de contemplar el mundo (p.20) es que se tomó la decisión de utilizar a la entrevista como el medio idóneo para comprender la experiencia vivida por los niños.

En la aprehensión que el investigador hizo a esas realidades, el lenguaje fue el medio que pudo proporcionar las objetivaciones y el significado que cada niño construía con respecto a los actos autolesivos. Esas objetivaciones en tanto índices o indicios de los procesos subjetivos, sólo podían ser accesibles en la situación cara a cara que se estableció con cada niño que participó en el estudio. Por la importancia de esta relación vale la pena incluir un fragmento de texto de la teoría schutziana que muestra cómo el investigador en esa relación puede acceder al mundo interior del otro:

“La situación <cara a cara> me permite experimentar directamente a mi semejante, compartir con él un sector de tiempo y espacio, simultanear nuestros flujos de conciencia y descubrirlo como único” (Schutz, 1993, p.9).

Con base en el reconocimiento de que el lenguaje tiene la capacidad de comunicar significados en tanto puede transformarse en un depósito objetivo de las acumulaciones de significado y experiencia, es que se decidió privilegiar su uso en la recolección de datos. A continuación se explicitan las técnicas e instrumentos que se utilizaron en esta fase de la investigación.

- **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

A partir de que se reconoce que los procesos comunicativos en general y los que presuponen una relación de mutua sintonización en acercamientos cara a cara en particular, ayudan a comprender de manera intersubjetiva la realidad social experimentada directamente y del mundo de los asociados, es que se decidió optar por la entrevista como la técnica de recolección de información, ya que permitía al investigador en una relación “nosotros” captar por medio de las presentaciones la manera en que los niños experimentan su realidad en el aquí y ahora.

“Nosotros” como estructura espacio temporal adquirió gran relevancia, puesto que constituyó la base de la relación cara a cara que se estableció con cada uno de los niños. Para Schutz sólo en la relación “nosotros”, el ser del otro puede ser experimentado dentro de la actitud natural, fuera de ese presente vivido en esa relación, el otro aparece como alguien similar al investigador, es decir como un individuo que asume roles sociales (Dreher, 2012, p. 78). En esa tesitura Natanson (2007) considera que la conversación y el diálogo que se establece en la relación social “nosotros”, los actos del otro son dados a la interpretación del investigador, pues a través de las expresiones, el “tú”, transmiten su pensamiento.

Desde este contexto de significado, es que se decidió utilizar a la entrevista en profundidad como una mediación en la interacción comunicativa, pues permitiría que el entrevistado, en este caso el niño, compartiera su visión personal de aspectos que para él resultaban clave con respecto a su situación biográfica. Al centrar la atención en la exploración y recuperación de experiencias, se estuvo en posibilidades de lograr un conocimiento sobre los significados del acto autolesivo.

Es importante aclarar que los conocimientos que compartían los niños en estos encuentros, suponen construcciones, es decir hechos interpretados, puesto que como bien dice Schutz, *“los hechos puros y simples no existen”*. En esa interacción, los niños pudieron otorgar significatividad a sus actos, experiencias y vivencias que así les resultaban significativas.

“Esta vida interna e íntima alcanza una expresión exterior, como ocurre en el arte. Interpretando esta expresión exterior en función de lo que yace detrás de ella, llegamos a comprender (verstehen) a los otros” (Schutz, 2003, p. 15).

Para precisar el tipo de información que se recolectó a través de la entrevista en profundidad se hace necesario establecer la distinción que hay entre vivir dentro de la corriente de vivencia y vivir dentro del mundo del espacio y del tiempo. En el primer caso se trata de la transición entre el ahora-así hacia un nuevo ahora así. Las vivencias poseen una estructura que se modifica según la persona se entregue al flujo de duración o a la reflexión sobre determinada vivencia que se da en el mundo espacio-temporal. Al hundirse en la propia corriente de conciencia no hay vivencias claras y diferenciadas en esa corriente que es unidireccional e irreversible. El recuerdo es lo que aísla la vivencia de la

corriente irreversible de la duración y modifica la captación, transformándola en rememoración (Schutz, 2003).

En este tenor es que se aclara que en esos sucesivos encuentros mediados por el diálogo, la expresión de los niños corresponde a lo que Schutz (2003) denomina “unidades intencionales”, es decir, imágenes discontinuas y discretas en el mundo espacio temporal. A fin de dejar en claro el “qué” de lo que se recuperó mediante la entrevista, es conveniente insistir en la distinción que Bergson establece entre vivir dentro de la corriente de la vivencia (*durée*) y hacerlo dentro del mundo del espacio y tiempo. Las vivencias que el niño compartía en esa interacción cara a cara no corresponden a un fenómeno de la vida interna, sino a un hecho divisible en el espacio y tiempo homogéneo. Este reconocimiento lleva a precisar que no captaban la esencia de tal o cual vivencia (pre-fenomenica) sino la vivencia que ya no lo es, puesto que ya pasó y por lo mismo solo puede captarse mediante el rayo de atención-reflexión del niño. La conciencia misma de la corriente de duración presupone un volverse contra la corriente mediante una reflexión o recuerdo que ayuda a aislar una determinada vivencia de la corriente irreversible –*durée*– (p.77). Cuando se retrocede al pasado, es decir cuando se recupera la vivencia, ésta se capta como una luz que emana del yo y se destaca de la corriente de la duración y se vuelve clara y distinta, y por tanto es una entidad discreta (Schutz, 2003). Hay que resaltar que hasta que el niño se dirige hacia la experiencia, ésta adquiere significado.

La entrevista en profundidad también llamada fenomenológica (Mari, 2010) fue un recurso útil para acceder a los significados que los niños atribuían a su

experiencia frente a una determinada situación. Su utilidad se centró en la posibilidad que ofrecía para comprender a través de sus discursos los significados que daban a su experiencia ante determinados sucesos. A través de las preguntas abiertas, estuvieron en posibilidad de recordar experiencias, reproduciéndolas paso a paso en su memoria o bien por medio de una captación unitaria retrospectiva. En ambos casos, las características constitutivas de esas experiencias permanecían intactas ya que las podían recordar como experiencias directas en relaciones cara a cara con sus semejantes o como indirectas y mediatas con los contemporáneos.

En la captación de esas unidades intencionales que el niño aislaba de su *durée*, la entrevista cobró sentido, pues fue un medio que ayudó a que externalizaran las representaciones subjetivas asociadas a los acontecimientos vividos. Se tenía en claro que las experiencias que recordaron y narraron no llevaban consigo un subíndice de actualidad sino de historicidad, puesto que como ya se ha mencionado, no son experiencias en curso sino que su correlato está en un pasado que ellos reubicaban en un aquí y ahora presente.

Con respecto a las experiencias recordadas por medio de la memoria conviene aclarar que en tanto recuerdos no son de ninguna manera copias exactas de lo sucedido en esos Aquí y Ahora ubicados en el pretérito como coordenada temporal, pues como lo señala Herreros (2012) ningún recuerdo permanece intacto e idéntico a cuando se grabaron, ya que además de que se desvanecen en el tiempo, pueden verse interferidos por nuevas experiencias. Este autor retoma a Schacter (1999, p. 15) para mostrar que en el proceso de guardar

información, la persona fija patrones cada vez más generales y va olvidando los detalles concretos. Cuando recupera información es más fácil que recuerde sucesos que sucedieron hace poco tiempo, episodios o situaciones que se relatan con frecuencia o los que están ligados a emociones fuertes.

Es a partir de esas ideas que se aclara que lo que el niño evocó como experiencias significativas no son un reflejo fiel del pasado, por ello la importancia de la reflexión en estas entrevistas, en tanto medio, que ayudaba a que los niños reflexionaran y profundizaran en los recuerdos; buscaran detalles concretos y ahondaran en las emociones que los acompañaban. Las preguntas utilizadas en la entrevistas fueron claves, en tanto les permitían recuperar aspectos concretos de los sucesos o experiencias. La evocación reflexiva del recuerdo es una distinción que es necesario hacer en este apartado del proceso de la investigación, pues este tipo de acción corresponde a una perspectiva del proceso de autorreflexión del yo.

Al pretender obtener información relevante y abundante, llena de recuerdos, de eventos, sentimientos y relaciones intersubjetivas, las preguntas resultaron útiles y pertinentes. El motivo o razón que se tiene para afirmar que el niño podría recordar realidades sociales experimentadas con anterioridad (actos), tiene su base en su situación actual, condicionada por los intereses o problemas del Aquí y Ahora. En este caso, los niños de la muestra fueron derivados a Sydisas A.C. porque ante los ojos de un adulto y de un grupo de profesionales en la psicología, estaban ubicados en la categoría de intento suicida a través de la autolesión.

La entrevista se realizó en sucesivos encuentros. Este acercamiento que inició de manera abierta se fue estructurando en el tiempo a partir del relato de las vivencias significativas. En las diversas interacciones con el niño se pretendía explorar de manera profunda y focalizada los significados del acto autolesivo.

En la entrevista se privilegió la descripción de acontecimientos y experiencias que les eran significativas en su mundo de la vida. Con la información obtenida en esos primeros encuentros se hicieron otras preguntas en momentos subsecuentes, pues se requería ahondar y esclarecer los núcleos de significado de las experiencias pasadas que lo llevaron a actuar como lo proyectó en ese Aquí y Ahora. El número de encuentros que se realizaron con cada niño fue variable, ello dependía entre otras cosas de la saturación en la información y de la disponibilidad del propio niño. La duración de las entrevistas fue planificada en una temporalidad de 45 minutos, sin embargo hubo ocasiones en que solamente se pudieron tener pláticas de 15 o 20 minutos, pues reportaban estar cansados. La mirada del investigador en cada relación social estuvo puesta en los actos y en las presentaciones con respecto a los mismos, pues el interés estaba centrado en los significados.

El espacio en el que se realizaron la mayoría de los encuentros con los niños fue un cubículo asignado previamente por la directora de la Asociación Civil, sin embargo en tres ocasiones se utilizaron espacios alternativos debido a que los niños se presentaron en horarios no acordados.

En el primer encuentro se le pidió a cada niño representara en una línea del tiempo sus experiencias significativas. La interrelación daba inicio con la

pregunta: ¿Sabes lo que es una línea del tiempo? Cada uno de los niños de la muestra conocían lo que era una línea del tiempo por lo que no hubo necesidad de explicarles su significado. Una vez que se aseguró que el niño tenía la claridad de lo que era, se le decía: “en este papel (se le mostraba) puedes hacer la tuya desde que naciste hasta el día de hoy; te parece que ahí registres como tú quieras los momentos de tu vida que para ti son muy importantes; puedes hacer dibujos o escribir”. (Anexo V). Al momento en que se terminaba esa tarea se le pedía: “Me puedes platicar que hiciste”. A partir de la información compartida, se realizaron nuevas preguntas para comprender con mayor precisión sus respuestas. Con esas intervenciones no se pretendía guiar sus respuestas, sino obtener datos que ayudaran a ampliarlas y profundizarlas. “Mira, aquí me dijiste que... (Y se expresa con sus palabras lo que dijo previamente); puedes decirme a qué te refieres con...; esto no lo entendí, me lo explicas; puedes dar un ejemplo de...”

La entrevista se estructuró en función de las respuestas de los niños; no se trataba de desviar el tema sino, profundizarlo hasta lograr la saturación. El tipo de intervenciones en estos encuentros fueron: “te acuerdas que me platicaste que te fuiste a vivir con tu abuelita y que ahí estabas bien, ¿porqué me dijiste que tu papá quiere más a tus hermanas?” Las palabras y conceptos que usaban los niños sirvieron para formular nuevas preguntas que ayudaron a comprender el significado que atribuían a las experiencias vividas. Pedir que reformularan lo dicho, solicitar confirmación, o señalar lo que no era claro fue útil en la recuperación de esas vivencias significativas.

Con esta mediación se pretendía recuperar los recuerdos que se hallan en el campo de referencias del sentido de su experiencia, es decir sucesos o experiencias de su historia. Interesaban no solo los conocimientos, sino la memoria de la historia de esos objetos de pensamiento. Al ser los objetos de la conciencia un conjunto de protensiones sobre la realidad, componentes del saber, depósitos mnémicos (sedimentos) indicaciones de sentido, el ejercicio ayudó al investigador a identificar paulatinamente los elementos estructurales más importantes de su constitución.

Dado que solamente se tenía acceso a las objetivaciones de significado pertenecientes al mundo externo, es decir a las indicaciones del significado al que apuntaba cada niño, la tarea primordial del investigador se centró en penetrar en el proceso de ordenación de ese mundo infantil. Lograr este cometido implicó una indagación continua hasta tener claridad acerca de lo que el niño quería decir.

Una vez que representó lo significativo en el aquí y ahora presente, en otros momentos se le pedía que relatara aspectos de futuro: circunstancias concretas que aún no habían sucedido pero que posiblemente ocurrirían. Esta acción fue importante, pues desde la visión schutziana no existen proyectos que se puedan separar de la situación actual. Es posible atribuir un significado a la mayoría de las vivencias de manera retrospectiva, pero también asignar significados de manera prospectiva a vivencias futuras. La visión de futuro resultó relevante para el concepto de acción, el cual se entiende como la conducta dirigida hacia la realización de un determinado fin.

Es importante destacar que en los sucesivos encuentros con el (los) niño(s) la entrevista adquirió diferentes significados. Abierta al inicio de esos encuentros y semiestructurada y focalizada en los subsecuentes. Se sabe que en contraposición de la entrevista que se estructura de antemano, la abierta no parte de un listado de preguntas fijas sino de un guion con temas o aspectos que el investigador utiliza a manera de coordenadas guía en la interacción con el niño (Ander-Egg, 1995). En este caso en particular, los tópicos del guion constituyeron una estructura desde donde el investigador animó y promovió el relato de los niños sobre los aspectos que así convenía al propio objeto de estudio.

Los tópicos generativos que se consideraron relevantes para la comprensión de los significados implicados en la acción autolesiva son los siguientes:

- I. El significado subjetivo que el niño asigna a sus actos:
 - a) Actos
 - b) Sistemas de motivos que ayuden a entender por que actuó de tal o cual manera. Este tipo de motivo alude a experiencias pasadas de la acción cumplida (acto). En palabras de Schutz corresponde a la estructura sedimentada de la experiencia del niño (acervo de conocimiento). Elementos significativos de su situación biográfica.
 - c) Elecciones para la efectuación de los actos. Decisiones y efectuaciones.
 - d) Objetivos o metas que quería cumplir o lograr por medio de ese acto (motivos para)

- e) Medios que utilizó para el logro de sus fines.
- II. Principios generales según los cuales el niño organiza sus experiencias en la vida cotidiana.
- III. Socialización del conocimiento.
 - a) Circunstancias biográficas particulares.
 - b) Experiencias sobre las que se basa la practicabilidad de las acciones futuras.

Estos tópicos generativos, fueron los ejes orientadores que permitieron al investigador un mejor y más claro acercamiento con las vivencias subjetivas de los niños. Finalmente con cada uno de estos aspectos se pudo indagar acerca del modo en que el niño vivencia el acto autolesivo, el sentido que tiene y la manera como enfrenta, asume o se relaciona con la situación en que se suscita. (Anexo VI)

Es importante precisar que los padres de familia o tutores también fueron entrevistados, si bien se tiene claridad que el foco de atención de esta investigación no son sus objetos de pensamiento con respecto a la situación que viven los niños, si se vio pertinente ese acercamiento con papás, pues ello ayudaba a que como investigador contara con un contexto de significado que sirviera para comprender los significados de esos niños. Ampliar, precisar, profundizar la información exteriorizada por cada niño fue el propósito central de la interacción con los padres o tutores. En el caso del sujeto seis de esta investigación se tuvo un acercamiento con la figura materna, quien accedió a que

su hijo participara, sin embargo por un proceso de enfermedad el niño finalmente falleció, sin haberse establecido ningún encuentro con él.

3.7. Recuperación de la información

Con el consentimiento informado de tutores, padres de familia y de los mismos niños se usó un dispositivo electrónico para recuperar la información. Cada una de las entrevistas realizadas se videograbó en una computadora TOSHIBA para su posterior registro y análisis. El contenido de las videograbaciones se transcribió horas después de haber realizado la entrevista, con ello se pretendía no perder información de relevancia y evitar sesgos de memoria. La decisión por utilizar la computadora se basó en la conveniencia de contar con un registro permanente que permitiera una continua y reiterada revisión de las expresiones lingüísticas.

Estos registros se ampliaron con la ayuda de la bitácora en la que se escribían palabras clave, se describían incidentes ocurridos y observaciones sobre elementos de la comunicación no verbal, así como reflexiones y preguntas del investigador. En la computadora se abrieron carpetas en las que se incluían las videograbaciones y las transcripciones. A cada carpeta se le asignó el nombre de sujeto 1, sujeto 2, y así sucesivamente, también se agregaron subcarpetas con el número del video, la transcripción y el análisis de entrevistas. Por otra parte en carpetas físicas se guardaron los siguientes documentos: consentimiento informado, línea de tiempo realizada durante los encuentros cara a cara, dibujos realizados por los niños y anotaciones hechas por el entrevistador. Para identificar a los sujetos del estudio se optó por numerar cada uno de los momentos de la entrevista, incluyendo la fecha en la que se aplicó, quedando como MI (Momento

1), se incluye la fecha de la siguiente manera: 010101 (Día, mes, año) y se paginó cada transcripción.

Estos momentos corresponden a cada una de las entrevistas realizadas a los sujetos de la investigación, y se anotaron con las fechas correspondientes en una tabla de registro de eventos. En ésta se incluyen las razones que dan cuenta del porque no se realizaron algunas de las entrevistas y las fechas en que se volvieron a programar, así como condiciones ligadas al objeto de estudio de la investigación. Un ejemplo de este tipo de registro es el que se presenta en la tabla 2, en el que se incluye elementos como los siguientes: sujeto denominado S 1, S 2, etc., se anotan las fechas de los momentos en los que se tuvieron los encuentros cara a cara con cada uno de los niños, además de que se agregaron las fechas y motivos de las entrevistas canceladas por parte de los familiares, los procedimientos adherentes que se realizaron como las entrevistas a las madres, la fecha en que se transcribió cada uno de los momentos y por último se recupera el acto autolesivo registrado en el formato de entrevista y el reconocido por el menor en sus verbalizaciones, tal y como se expresa en la siguiente tabla.

TABLA 2. Registros de las características de los encuentros cara a cara

Sujeto	Entrevistas Realizadas al menor	Entrevistas canceladas	Otros procedimientos	Transcripciones	Acto autolesivo reconocido
1. S	M1 05/05/14 M2 22/05/14 M3 30/06/14 M4 07/07/14 M5 18/08/14	12/05/14- Enfermedad 19/05/14 Actividad escolar 09/06/14 Conducta autolesiva	Entrevista a la madre 05/05/14	05/05/14 23/05/14 30/06/14 08/07/14 19/08/14	O. Golpes en la cabeza R. Juego con arañas venenosas y alacranes. Golpes en la cabeza
2. E	M12 12/05/14 M13 04/07/14 M14 11/07/14 M15 26/09/14	19/05/14, 26/05/14, 02/06/14, 16/06/14, 23/06/14 y	Entrevista a la madre 26/05/14	12/05/14 05/07/14 11/07/14 27/09/14	O. Mordidas de caninos R. Mordidas de caninos y golpes en la cabeza

		30/06/14, Riesgo suicida. 18/07/14 Problemas familiares 15/08/14 y 22/08/14 inasistencia sin motivo 05/09/14 Riesgo suicida 12/09/14 y 19/09/14 Inasistencia sin motivo				
3.	A	M6 24/06/14 M7 15/07/14 M8 13/08/14 M9 20/08/14 M10 27/08/14 M11 30/10/14	20/05/14 Pediculosis 27/05/14 Problemas de salud 03/06/14 Problemas de salud 01/07/14 Pediculosis 07/07/14 Pediculosis 22/07/14 Problemas de salud 05/08/14 Problemas de salud familiares	Entrevista a la madre 30/04/14	24/06/14 16/07/14 13/08/14 21/08/14 28/08/14 30/10/14	O. Ingesta de medicamentos R. Ingesta de medicamentos y toxemia por ingesta de excretas
4.	D	M16 25/06/14 M17 14/08/14 M18 21/08/14 M19 28/08/14	03/07/14, 10/07/14, 17/07/14 Riesgo suicida	Entrevista a la madre 03/07/14	25/06/14 15/08/14 22/08/14 29/08/14	O. Golpes en la cabeza R.
5.	G	M20 16/07/14 M21 07/08/14 M22 14/08/14 M23 16/10/14 M24 23/10/14 M25 30/10/14	21/08/14 y 28/08/14 Enfermedad 04/09/14 Problemas escolares 11/09/14, 18/09/14, 25/09/14 y 02/10/14 Riesgo suicida 09/10/14 problemas familiares	Entrevista a ambos padres 14/07/14	16/07/14 08/08/14 14/08/14 17/10/14 24/10/14 30/10/14	O. Accidentes frecuentes R.

Fuente: elaboración propia

3.8. Análisis de la información

A partir de los principios de la propuesta schutziana, de los constitutivos del método fenomenológico y del propio interés de la investigación, se requirió la

elaboración de descripciones que fueran concordantes con la experiencia de los menores y con ello dar cuenta de manera comprensiva del significado de los actos con su respectiva interpretación.

Para lograr este cometido se identificaron los actos significativos en los relatos de los niños y se ubicaron los “motivos para y porque” de tales actos; en este análisis también se consideraron las situaciones y los medios típicos. Con este tipo de operación se pudo construir un esquema conceptual que permitió agrupar información que a su vez sirvió de base referencial en la elaboración de tipos ideales, es decir en la formalización cualitativa que tiene la intención de aprehender los significados que están presentes en la vida de los niños.

Lograr esa explicación comprensiva requirió de la construcción de un esquema de tipos ideales de segundo orden, en otras palabras, constructos relativos a las tipificaciones elaboradas por los niños en el devenir de su vida. Desde este supuesto al investigador le correspondió hacer una relación descriptiva-interpretativa con el significado de la experiencia del sentido común.

Rodríguez, Gil y García (1999) señalan que el análisis de los datos cualitativos implica una segmentación en elementos singulares, especialmente cuando los datos son de tipo textual (p.206). Para diferenciar y ubicar los segmentos o unidades de significado relevantes al interés de la investigación se hizo una lectura global a las transcripciones de las entrevistas, pues además de que ayudaba a familiarizarse con el contenido del texto, permitió que se identificaran las unidades de significado a través de los criterios aportados por Dreher (2012):

1. Identificar pautas típicas de cursos de acción correspondientes a los sucesos.
2. Coordinar a esa conciencia, “motivos para” típicos que corresponden a los fines de las pautas de cursos de acción y “motivos porqué” típicos en los que se apoyan los “motivos para”.

Al tomar en cuenta esta propuesta derivada del aporte schutziano, se identificaron en cada texto de entrevista, los actos y los cursos de acción. A partir del siguiente recorte de una entrevista se muestra a manera de ejemplo en las tablas 3 y 4 el proceso en que se realizó la identificación y asignación de códigos:

“N. Yo...hice enojar a mis papás.....(silencio)yo hice que se lo llevaran....

E. ¿Cómo?, no me queda claro, ¿cómo hiciste tú para que se lo llevaran a la cárcel?

N. No sé, pero fue mi culpa y entonces me golpee (señala su frente, una zona donde tiene una marca).

E: ¿Te pegaste en tu frente?

N. Si pero poquito.

E. ¿Cómo te pegaste?

N. Así (muestra cómo se da golpes con un objeto en la cabeza, dirigiendo la cabeza hacia el objeto en repetidas ocasiones).

E. ¿En dónde y con qué te pegaste?

N. Aquí (señala su frente), pero no me pegué fuerte poquito...me pegué con un ropero que no tenía nada.

N. Mi papá fue, fue borracho a la casa de mi tía N.

E. Tu tía N ¿Quién es?

N. Ehhhh, la mamá de mi primo K. Y fue, y empezó a pelear con mi tía, y entonces la jaló de los cabellos, y.... (Hace la seña de jalarse el cabello).

E. ¿A tú tía N?

N. Mjj (asiente con la cabeza).

E. ¿Cómo la jaló?

N. Yo no ví. Y la jaló, rompió la cama y la jaló de los cabellos (hace la seña de jalarse el cabello). Estaba mi hermano cerca de mi tía N. Y...este...yo me salí llorando con mi prima y dije que ya no aguantaba todo estos gritos y golpes.

N. Yo pensaba que yo era el culpable.

E. Oye y ¿qué iba a pasar si te pegabas mucho?

N. No sé...

E. ¿Qué esperabas que pasara?

N. Yo pensé que las cosas se iban a poner normales por eso me pegué. "(M.12, 040714, p. 13)

El ejemplo de cómo se identificaron los actos, la asignación de un código en relación a la naturaleza y contenido del recorte y la referencia en el texto de la entrevista en cuestión, se presenta en la siguiente tabla (3).

Tabla 3. Codificación de asuntos

Asunto	Codificación	Referencia
"fue mi culpa y entonces me golpee (señala su frente, una zona donde tiene una marca)".	Autolesión yo al yo (AFYY)	M.12, 040714, p. 13

Fuente: elaboración propia

Después de que se etiquetaron los actos con un determinado código se identificaron y ubicaron aquellos fragmentos del texto de la entrevista que hacían alusión a los motivos "porque" y "para" de tal o cual acto. Con esta operación se

estaba en posibilidad de comprender el significado de esos actos. En la tabla 4 se presenta a manera de ejemplo esta fase del proceso analítico.

Tabla 4. Motivos porque y para

Actos	Motivo Para	Viñeta	Referencia
<p>“ ...me golpee (señala su frente, una zona donde tiene una marca)...pero poquito...Así (muestra cómo se da golpes con un objeto en la cabeza, dirigiendo la cabeza hacia el objeto en repetidas ocasiones)...Aquí (señala su frente), pero no me pegué fuerte poquito...me pegué con un ropero que no tenía nada”</p>	<p>Contener “c” Modificar la realidad</p>	<p>“Yo pensé que las cosas se iban a poner normales por eso me pegué”.</p>	<p>M.12, p. 13, 040714.</p>
	<p>Motivo Porque</p> <p>Abuso físico entre otros “AFEO” Culpa “cu”</p>	<p>“Mi papá fue borracho a casa de mi tía... y empezó a pelear con mi tía...entonces la jaló de los cabellos...y la jaló, rompió la cama...yo hice que se lo llevaran a la cárcel”</p>	<p>M. 12, 040714, p. 13</p>

Fuente: elaboración propia

Esta operación analítica fue un antecedente clave para agrupar todos los textos “viñetas” que correspondían a un mismo código y a almacenarlos en las carpetas electrónicas de cada niño. Al tener reunida en un todo esa información se procedió a refinar los códigos, es decir hacerlos más analíticos para así

disponerlos jerárquicamente en una estructura de sentido (Anexo VII). Los códigos de clases similares se agruparon en una misma rama jerárquica, la cual a su vez se subdividió para diferenciar las subcategorías. Por ejemplo en el código “cambios” se pudo establecer que no todos eran del mismo tipo; unos se orientaban a cambios domiciliarios, obligados o espontáneos, otros a cambios de conductas de los padres o del mismo niño, mientras que otros, hacían alusión a cambios de ciudad o de escuela. Es importante señalar que unos códigos tenían que ver con el fundamento de tal o cual acción y otros con los motivos “para”.

Al terminar de codificar y clasificar el contenido de cada entrevista se procedió a comparar caso por caso a fin de construir tipologías clave con los datos analizados; con esta acción se pudieron establecer las diferencias, es decir lo heterogéneo entre los motivos “porque y para” de actos tales como, jugar con armas, con animales, golpearse la cabeza, ingerir medicamentos, etc.

Aunque ya en párrafos anteriores se ha señalado que la propuesta schutziana en torno a la comprensión de los significados de la acción resultó relevante para el análisis, es importante advertir que el procedimiento que se utilizó fue inductivo, en tanto al examinar los datos se hizo una reflexión acerca del contenido de las ideas o asuntos externalizados en cada entrevista. A partir de estas acciones se estuvo en posibilidad de llegar a una primera aproximación de tipos ideales los cuales se presentan en el siguiente apartado de este documento; tipos que desde la sociología fenomenológica corresponden al significado de la acción autolesiva.

3.9. Papel del investigador

Schutz hace un reconocimiento con respecto a los modos que la conciencia del observador social ha de adoptar: la actitud desinteresada y la actitud fenomenológica. Abstenerse intencionalmente de participar en los planes, acciones y motivos, que en este caso el niño utiliza como actor situado dentro del mundo, implica adoptar la actitud desinteresada que caracteriza al hombre de ciencia, en tanto se abstiene de estar en referencia al mundo. Al abandonar la actitud natural, el investigador tiene posibilidades de comprender ese mundo desde un interés cognoscitivo, es decir, desde otra mirada caracterizada por un estado de actividad reflexiva. Esta actitud científica se logra a través de la reducción fenomenológica (epojé), en otras palabras poniendo entre paréntesis el mundo, suspendiendo juicios, conocimientos, preconcepciones que el investigador tiene con respecto al fenómeno estudiado. Dentro de esos paréntesis quedan las creencias, saberes teóricos, saberes prácticos y prejuicios que le impiden abrirse a la experiencia del niño.

El investigador se coloca en una condición de epojé para obtener las experiencias significativas e intersubjetivas de los niños entrevistados. Sólo en la medida en que se pueda lograr esa epojé se puede acceder al objeto de conciencia tal y como se presenta en la conciencia del otro. Esta actitud por parte del investigador al no ser sólo un método de acceso al mundo intencional implica:

- ✓ Una transfiguración de la mirada

- ✓ Tomar prestadas las experiencias de los otros y sus reflexiones para entender los significados profundos de un aspecto de la experiencia humana.
- ✓ Desinteresarse por documentar una realidad objetiva que existe independiente a los sujetos
- ✓ Suspender cualquier juicio respecto a lo que es real de lo que no es.

A fin de elaborar una teoría que sea concordante con la experiencia de las personas que participen en el estudio, se adoptó una actitud teórica y no natural.

3.10. Validez y Confiabilidad.

En este tipo de investigación se prioriza la calidad de los datos como producto del trabajo en intensidad más que en extensión. La validez se logra en la medida en la que los resultados obtenidos reflejen una imagen lo más completa posible, clara y representativa del fenómeno estudiado, mismo que se remite a los significados que construyen los niños con respecto a los actos autolesivos. Martínez Miguélez (2006) considera que la validez es la mayor fuerza en las investigaciones fenomenológicas, y para ello recomienda poner especial cuidado en el modo de recoger la información y en el uso que se haga de las técnicas de análisis, en el entendido de que este proceso implica una continua retroalimentación y reevaluación.

En relación a la validez del estudio, es importante compartir que el análisis de contenido que sirvió de base para la identificación de unidades de registro y la construcción inductiva de las categorías se tomaron en cuenta las siguientes

características: exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia, objetividad y productividad (Porta, 2003).

La validez de los estudios de segundo orden está determinada por el respeto a lo que la gente dice en su vida cotidiana, por ello la información proporcionada por el niño referida a sus significados fue tratada con sumo cuidado, buscando en todo momento el uso de sus palabras y el respeto a sus ideas. En este caso, como dice Vasilachis (2009), las transcripciones reflejan de manera literal lo dicho por cada uno, en este sentido se puede decir que hubo un apego a la oralidad y respeto a sus expresiones en cada registro. Una lectura y una relectura de las palabras en cada transcripción fue una operación clave en la comprensión de los significados de la acción “autolesiva”.

Schutz resalta que para generar conocimiento válido es necesario que al realizar los tipos ideales se tomen en consideración los siguientes postulados:

- a. Significatividad, es decir que una vez que se elige el problema éste ha de ser el esquema de referencia desde donde se establecen los límites y se construyen los tipos ideales.
- b. Adecuación, la construcción típica debe ser razonable y comprensible para el actor mismo y sus semejantes.
- c. Coherencia lógica, los sistemas de tipos ideales deben ser compatibles con la lógica formal, y
- d. Compatibilidad, en tanto los tipos ideales son verificables (Brodersen, 2003).

En relación a la búsqueda de la validez, Schutz (2003) menciona que las construcciones que son realizadas por los investigadores sociales han de elaborarse de forma clara y diáfana, siempre realizando propuestas compatibles con la experiencia del sujeto, por lo que al realizar la interpretación subjetiva se ha de describir la realidad partiendo de las interpretaciones de los motivos para y porque, que en este caso, hacen los niños. Mediante este proceso se obtienen esquemas que se ajustan al patrón de interacciones significativas que dan los actores. Al tratar de comprender los significados, es importante hacerlo desde la conciencia misma del niño, con una naturaleza temporal que son concretados en actos, mismos que son gestados en la conciencia temporal vivida y son explicitados mediante la reflexión sobre las propias vivencias.

Se coincide con Van Manen en torno a la validez (2003) en tanto es vital que los actores describan la experiencia tal y como la han vivido sin intentar realizar agregados. En este sentido, se puede decir que la obtención de datos a través de la entrevista y el análisis de las respuestas forman parte de la experiencia vivida y evocada en un “aquí y ahora” por los niños que participaron en el estudio.

Al reconocer que la fiabilidad y la validez son criterios importantes en la evaluación de la investigación cualitativa, es menester presentar a continuación diferentes acciones que se realizaron a fin de asegurarlas:

- En la recolección, registro y documentación de los datos, un punto que merece la pena resaltar es la decisión de realizar acercamientos con los niños sin una estructura de preguntas elaboradas a priori. En

este sentido se puede decir que sus respuestas no estuvieron influenciadas por el contenido de tal o cual pregunta. El hecho de indicarles “pláticame de aquellos sucesos de tu vida que para ti son importantes” permitía que ellos expresaran experiencias que desde su propia perspectiva les resultaban significativas. A partir del contenido mismo de sus narrativas es que se formulaban las preguntas. Con esta acción se evitó la directivita en sus respuestas.

- La grabación de las conversaciones en los sucesivos encuentros sirvió para su posterior transcripción. En esta operación se respetaron las convenciones propuestas por Flick (2004) a fin de aumentar la fiabilidad: comillas dobles en las citas literales, comillas simples en las paráfrasis, paréntesis en los datos de contexto, etc. En la fase de obtención de datos las notas de campo representaron otra manera de documentarlos. Con este instrumento se tuvo la oportunidad de “separar” las lecturas e interpretaciones del investigador de las que ofrecen los mismos participantes.
- En estudios de tipo cualitativo la triangulación es un concepto clave en tanto denomina una combinación de métodos, estrategias y acciones que permiten garantizar esa validez y confiabilidad de los estudios. En este caso en particular se utilizaron los siguientes tipos de triangulación:
 - A. La triangulación de datos. El registro de la entrevista mediante medios electrónicos, su transcripción y las notas de campo fueron dos instrumentos importantes en la obtención de datos.

B. La triangulación del investigador. Tanto los registros de entrevista como el contenido de las notas de campo, así como su correspondiente análisis se presentaba a los psicólogos que laboraban en SYDISAS A.C. y que de una u otra manera estuvieron presentes en los encuentros con los niños, a la tutora asignada como directora del proceso de formación y al comité tutorial integrado por tres doctores y cuya función se centró en la co-tutoría del proceso de investigación.

Esta triangulación representó una estrategia de validación importante en cada fase del proceso.

4. RESULTADOS

En términos de una teoría interpretativa se pretende dar cuenta de los significados que tienen para los niños de carne y hueso los actos que realizan y que para los estudiosos del tema se tipifican “autolesivos”. A partir de los sucesivos encuentros cara a cara con esos tipos personales, se está en un aquí y ahora en posibilidad de mostrar el resultado del proceso analítico en la construcción de los tipos ideales, los cuales representan al significado de la acción autolesiva y por lo mismo, la respuesta a la pregunta central de la investigación: ¿Cuáles son los significados que los niños con comportamiento suicida construyen con respecto al acto autolesivo? Además de los tipos ideales cuyo origen se encuentra en el pensamiento de sentido común de la vida cotidiana de los tipos personales que participaron como informantes clave en la investigación, en el apartado se incluyen las características típicas de los procesos de socialización en los entornos socioeducativos en los que intervienen diversos agentes socializadores. A continuación se presenta el desarrollo de cada una de estas construcciones, las cuales constituyen elaboraciones que apuntan al qué, porqué y para del significado intersubjetivo que los niños asignan a su acción.

4.1 Tipos ideales.

Se considera que la formación de tipos ideales puede ser útil para un análisis social, en tanto reúne y unifica a partir de la diferenciación los motivos esenciales de los actos tal y como los entienden los niños entrevistados, es decir desde el mismo contenido de su experiencia. Es importante advertir que en la

base de esta formación de los tipos ideales: temerario, sanador y contenedor están los “motivos porque y para” particulares, lo que implica un reconocimiento a la heterogeneidad con su respectiva demarcación en cada una de esas conceptualizaciones.

El desarrollo de cada tipo ideal, en tanto recurso explicativo de los actos y motivos, corresponde al ordenamiento de los significados que se encuentran en las decisiones que anteceden a la acción. El conocimiento del pasado de estos niños, en otras palabras, la autointerpretación de vivencias de su biografía fue de gran utilidad para configurar un contexto inteligible desde el cual se pudieron ubicar sus actos, el conocimiento del futuro, y por ende el sentido intersubjetivo que les atribuyen a esos actos. Las construcciones conceptuales que reúnen a una diversidad de objetos de pensamiento y que se han unificado en abstracciones con su correspondiente interpretación en términos del aparato crítico que ha servido de marco y sustento a la acción de investigar, son las siguientes:

➤ **El temerario**

La casa de los abuelos maternos representa la opción que tienen como familia mononuclear para contar con un lugar en donde vivir y con un espacio en donde los hijos puedan recibir atención y cuidados, mientras que la mamá en su condición de soltera trabaja para ganar dinero y contribuir con los gastos de la casa, la que también es habitada por tíos, tías y primos.

“Vivíamos en casa de mis abuelos porque mi mamá no tenía dinero...también estaba mi tía J. y mi tío M” (M. 1, 050514, p. 3).

“Éramos muchos ahí, vivía mi tía J. con dos de sus hijas y también vivía mi tía M. y mis primos B. K. y A.” (M. 2, 220514, p. 8).

De ese contexto socializador en donde el énfasis se pone en la limitación del espacio físico y de los recursos económicos, recupera tres acontecimientos en particular: Uno tiene que ver con las enseñanzas de sus abuelos y del tío materno, el segundo con el tipo de interacción que establece con su mamá, hermano y primos; y el tercero, corresponde a la relación con un familiar, que comparte el espacio de la casa en que habitan.

Refiere que de sus abuelos aprendió el gusto por las armas y por los animales venenosos, en tanto a través de pláticas y anécdotas le compartían sus conocimientos y experiencias. Su abuelo junto con un tío que es policía, le enseñan el uso de las armas en los conflictos bélicos y en las corporaciones policíacas, con ellos aprende a distinguir cómo son, para qué sirven, de qué están hechas y cuántos tipos hay: rifles, escuadras, revólveres, bazucas. Así mismo, de ambos abuelos recibe “lecciones” con respecto de los animales, de sus características y del hábitat en que viven. Las siguientes viñetas dan cuenta de cómo esas significatividades temáticas que le comparten esos agentes socializadores, forman parte de sus propios gustos e intereses:

“Me gustan las armas porque en casa de mi abuelo platicamos y vemos fotografías de armas. Un tío mío, hijo de mi abuelo es policía y a mí me gusta ver a los policías, porque veo sus

pistolas, mi tío me ha enseñado su escuadra” (M. 2, 220514, p. 10).

Este tipo de conocimiento no sólo lo obtiene de sus familiares cercanos que se lo imponen como significatividad temática, sino de otros contemporáneos que son anónimos en el sentido que los conoce de manera indirecta, tal es el caso de los policías y de otros agentes que protagonizan ciertos programas de televisión.

“(Al hablar sobre las armas), se las he visto a los policías, me gusta ver policías y mi tío me las presta,...son largas y matan personas” (M. 2, 220514, p. 11).

El saber que le comparten sus familiares, lo valora y aprecia, en tanto representan manifestaciones de cariño; siente que con ello le demuestran que es importante, pues lo toman en cuenta, le dedican tiempo, y le aclaran sus dudas e inquietudes. Lo que recibe de estos otros lo equipara con muestras de bondad y cariño.

“A mí me gustan las armas, porque mi abuelo, quien es bueno y me quiere, me platica de cómo se usan las armas y me ha enseñado una escuadra” (M. 2, 220514, p. 10).

El segundo tipo de experiencia que recupera de este trayecto de socialización, es la relación que establece con su mamá, hermano y primos. A la madre la percibe como un agente de maltrato y violencia, ya que en los ratos en que están juntos, siente que le quiere hacer daño. Por la manera en que lo trata, percibe que lo pone frente a situaciones de riesgo y peligro.

“Estaba yo aquí en medio de dos camas, me aventaba mi mamá y me aventaba mi hermano, en medio de las camas había una cosa filosa, entonces y me golpee y casi perdí mi ojo” (M. 3, 300614, p. 13).

El trato que recibe de manera continua por parte de la madre, también lo experimenta con primos que lo molestan y agreden físicamente.

“Mi primo llegó y me aventó un desarmador y me cayó aquí (señala cicatriz que tiene en la frente, cercana a los ojos)” (M. 3, 300614, p. 14).

El tercer acontecimiento corresponde a la relación que establece, a través de lo que él llama juegos –abuso sexual- con uno de sus primos. Reconoce que el primo jugaba, primero con su hermano y después con él. Con el tiempo, este juego se realiza entre los hermanos. Esta experiencia la describe como “agradable” en tanto experimenta sensaciones que le gustan.

“Mi primo me abusó sexualmente a mí y a mi hermano G” (M. 2, 220514, p. 18).

“G. me abusaba sexualmente y a mí me gustaba lo que me hacía”(M. 2, 220514, p.9).

La interacción con los abuelos y con los otros familiares que comparten el mismo espacio físico, se interrumpe con los cambios de casa que hacen como familia mononuclear a partir de la decisión que toma la mamá al conocer una pareja con la que emprende una nueva relación. Emigrar a ese nuevo espacio, representa para el niño en un primer momento algo muy positivo, en tanto obtiene ganancias físicas y simbólicas. La nueva casa trae consigo ventajas, pues tiene un

cuarto propio, es decir un espacio en donde además de dormir de manera cómoda puede guardar sus pertenencias sin que nadie más las tome. El hacinamiento que había experimentado en casa de los abuelos se resuelve con ese cambio que le provoca sentimientos de mucha felicidad y alegría.

“Cuando mi mamá y mi hermano nos fuimos a casa de mi papá (padrastró), fue bien importante para mí, porque en la casa, con mis abuelos ahí estuvimos y después nos fuimos a casa de mi papá y en la casa de mi papá cabíamos porque la casa de mis abuelos era muy chica y no cabíamos todos, sólo vivíamos en un cuarto.” (M. 1, 050514, p. 3).

Además de esa ganancia física, percibe que gana una relación emocional con el padrastró. Aparte de los regalos que recibe, se siente privilegiado cuando le presta sus pertenencias para que juegue con ellas y las use, tal es el caso de la televisión y la computadora. Al igual que con la relación con los abuelos, considera que la acción de “dar-recibir” representan muestras de cariño y de aprecio.

“Mi papá tenía un Xbox negro, y nos lo prestaba un día a mí y a mi hermano, una computadora, una pantalla, una laptop y la televisión” (M. 1, 050514, p. 5).

Explica que con el nacimiento de las hermanas menores, el padrastró cambia su actitud, hacia él y su hermano. La ruptura de las buenas relaciones establecidas con la pareja de la mamá, a quien llega a nombrar como “papá”, se terminan. El cariño y la benevolencia que le demostraba con la compra y el préstamo de objetos se transforma en hostilidad, regaño, agresiones y golpes. Está convencido que el cariño y la buena atención se la quitan para dárselas a las hermanas; situación que le hace sentirse triste *“era muy feliz antes de que*

nacieran mis hermanas" (M. 1, 050514, p. 3). Con el cambio de actitud del padrastro aprende que el enojo y la molestia se transforman en agresividad física y en intolerancia hacia cualquier comportamiento, por ejemplo antes del nacimiento sabía que podía usar la computadora o la televisión, después ante esta misma acción, recibe regaños, gritos, castigos y hasta golpes.

"Yo tenía cinco años y mi papá siempre era muy enojón y nos pegaba fuerte. De todas formas cuando estaba enojado nos pegaba" (M. 2, 220514, p. 8).

La relación con la figura paterna se quiebra de manera definitiva cuando él y su hermano abusan sexualmente de las hermanas de 4 y 3 años de edad. Las consecuencias del acto, además de ser físicas, en tanto recibe golpes y maltratos, son jurídicas, ya que el padrastro interpone una denuncia del hecho –violación– ante las autoridades correspondientes.

"G. abusó de mi hermana T. y mi papá creyó que yo también, me pegó con un palo bien fuerte, tan fuerte que lo rompió en dos" (M. 2, 220514, p. 9).

La Procuraduría de Justicia decide que ambos niños abandonen la casa para evitar que convivan con las hermanas, y da a la madre dos alternativas: enviarlos a un albergue del DIF o con familiares que no tengan hijos menores.

"Por la situación que pasó (abuso sexual a las hermanas)...mi papá y mi mamá estaban en una demanda, la pusieron, entonces nos iban a mandar a un albergue" (M. 1, 050514, p. 4).

Por la disposición de las autoridades, la mamá solicita a una tía hacerse cargo del hermano y a la abuela de él. Ambos familiares se ven obligados a asumir el papel de tutores de los menores. La abuela materna tiene que rentar un espacio para atenderlo y hacerse cargo de las necesidades del niño.

“A nosotros nos iban a mandar a un albergue, pero mi mamá le llamó por teléfono a mi abuela y le dijo que consiguiera una casa donde pudiéramos vivir, pero los de la procuraduría le dijeron a mi mamá y a mi papá que podríamos vivir con un familiar que no tuviera niños” (M. 2, 220514, p. 9).

En un primer momento, este cambio le resulta positivo, pues aparte de que el padrastro ya no lo podrá agredir, no tiene que irse a vivir a un albergue. Con el paso del tiempo se da cuenta que las limitaciones económicas, las pérdidas afectivas -refiere tener muy poca oportunidad de ver y convivir con su mamá y hermano-, y la molestia que percibe por parte de la abuela para cuidarlo, lo hacen sentirse incómodo, a disgusto y triste. En esos momentos de desolación, imagina que con el tiempo podrá volver a estar con su mamá:

“Cuando yo pasé a quinto mi papá se va a ir a vivir con las niñas a otra casa y mi mamá se va a quedar con nosotros en otra casa donde no vivan niños chiquitos” (M. 2, 220514, p. 10).

En los distintos trayectos de socialización: casa de los abuelos, hogar ofrecido por el padrastro y en el espacio temporal en el que se encuentra bajo la custodia legal por parte de la abuela, aprende a través de la interacción con los agentes socializadores cuatro cuestiones en particular:

- Que las dificultades económicas y la ausencia de un papá responsable de las necesidades básicas de la familia son un obstáculo para tener una casa propia en donde vivir con su mamá y para poder ser feliz.
- Que los sentimientos de enojo e ira se expresan mediante actos violentos físicos y simbólicos.
- Que la agresión que dirige a otros iguales lo coloca en una posición de poder y control, pues sabe que si provoca miedo se gana el respeto de los demás.
- Que las personas que hacen actos arriesgados, son valientes, pues no le tienen miedo a nada.

Estos aprendizajes que adquiere, le permiten resolver problemas o enfrentar situaciones, por ejemplo cuando un adulto lo agrede físicamente, se enoja y le dan ganas de regresarle los golpes, al saber que no puede llegar a efectuarlo, lo reproduce a nivel de una acción que no interviene en el mundo circundante, en tanto solo lo desea y lo imagina. En el siguiente recorte se puede apreciar un ejemplo de esas acciones pensadas.

“Me acuerdo que me pegó mi papá con un palo que estaba ahí, lo rompió dos veces, él estaba muy enojado, pero yo también me enojé mucho, y estaba tan enojado que quería pegarle” (M. 2, 220514, p. 9).

En este caso el enojo hacia el padre (padrastra) u otros adultos es unidireccional, pues aunque permanece en su radio de acción, éste sólo lo piensa, el padre u otras personas no se dan cuenta que ha actuado sobre ellos. El enojo,

la molestia y la rabia que experimenta cuando suceden este tipo de agresiones ya sea de manera física o simbólica la expresa a través de la autoagresión –se golpea la cabeza y las manos con la pared- , y con la agresión hacia las cosas que están a su paso.

“Estaba enojado y sólo golpeaba cosas. Haz de cuenta que cuando tú te enojas tienes ganas de golpear, cuando tú estás molesto tienes ganas de golpear...quieres tirar todo y destruirlo” (M. 5, 180814, p. 25).

Como parte de sus aprendizajes se da cuenta que al agredir a sus iguales, como lo es el caso del hermano, primos y compañeros, gana poder y respeto. Refiere sentirse bien cuando logra que los otros se asusten, sabe que con el miedo que les provoca, además de ganar respeto, pone límites para que ya no se metan con él. Los siguientes ejemplos muestran la manera en que pretende controlar a sus iguales:

“Yo fui a cazar arañas y las agarré para asustar a una niña” (m. 3, 300614, p. 14).

“Una vez perseguí a mi hermano con un cuchillo, para asustarlo” (M. 3, 300614, p. 13).

Así como aprendió que el miedo puede utilizarlo como una herramienta de control y poder, sabe que las personas que hacen actos arriesgados se valoran por su fortaleza y valentía. En este sentido es que ha optado por imitar esas conductas, en especial la de las personas que reconoce y tipifica en la categoría de fuertes, valientes y arriesgados.

“Hice lo mismo que mi abuelo, él también agarró una viuda negra cuando era chico, y se la metió a la boca y no le picó” (M. 3, 300614, p. 14).

“Nos metimos a un vocho y me cayó una araña, cayó como una tarántula...es que me gustan las arañas capulinas y violinistas y las atrapo para tener varias” (M. 4, 070714, p. 16)

“Mi abuelo agarró un alacrán chiquito, así en la mano...y se lo comió” (M. 4, 070714, p.1 5).

“Las armas se usan para defenderse de los malos, de los rateros, de los que atacan” (M. 2, 220514, p. 11).

Realizar acciones intrépidas, como lo es jugar con arañas, alacranes, subirse a las azoteas, aventarse de lugares de gran altura, jugar con pistolas, lo colocan en la posición de un “niño valiente” que no le tiene miedo a nada y con esos actos demuestra la fuerza y el poder que espera que los demás le reconozcan.

La acción autolesiva no tiene el propósito de conseguir la muerte, pues como ya se dijo, es una herramienta que por una parte le permite gestionar el enojo y por otra, obtener seguridad en tanto experimenta sensación de valor, poder y respeto. Con el “a mí no me pasa nada”, “no soy menso”, “no soy tontito”, muestra una sobreestimación del sí mismo, y un control de cualquier situación. La muerte no está dentro de sus planes, ya que tiene proyectos mediatos en el tiempo entre ellos, llegar a ser una persona con grandes recursos económicos que le garantizarán la tranquilidad y la felicidad, o como lo expresa en sus palabras

“(Tener) una vida feliz sería cuando alguien es muy feliz en su vida, por ejemplo tiene un buen salario, tiene un buen empleo...tiene un carro bonito...es guapo, esta así vive feliz...una vida sin problemas” (M. 1, 050514, p. 5).

El dinero en sus proyectos a largo plazo ocupa un lugar importante, pues al llegar a tenerlo podrá resolver sus problemas y las dificultades de todo tipo. Al percibir la limitación económica como el antecedente clave en la generación de las dificultades su posesión le permitirá sentir tranquilidad y felicidad.

“Una vida tranquila es que yo (estaré) muy tranquilo porque no hacen relajo, me dejan dormir en paz, no me molestan, no me hacen ningún ruido, no me molestan. Esa es una vida tranquila” (M. 1, 050514, p. 5).

“Por ejemplo...ir a la casa de mis papás con mi esposa; ya tendríamos un cuarto donde vivir yo y mi esposa” (M. 1, 050514, p. 3).

- **ANÁLISIS INTERPRETATIVO.**

El análisis interpretativo que aquí se muestra no se limita a caracterizar en modo alguno a un niño en particular, sino a un tipo ideal que realiza actos intrépidos y atrevidos, es decir al que asume riesgos como un modo de ser y estar en el mundo de su vida cotidiana.

El niño en sus procesos de socialización primaria aprende en carne propia el significado de la violencia, es decir cuando los agentes socializadores lo agreden física y simbólicamente de manera directa a través de gritos ofensivos, maltratos y golpes.

La violencia física y simbólica como forma de convivencia que se da en los espacios que habita de manera itinerante, es un esquema cultural que experimenta con diferentes agentes socializadores. En esos encuentros, esos

otros significantes como lo pueden ser los abuelos o los tíos, le socializan significatividades temáticas que se asocian con el gusto por temas que están relacionados con la violencia, el peligro y el desafío, como lo es la predilección por los animales venenosos o por el uso de armas.

La violencia como pauta cultural que muestra los usos y costumbres del grupo al que pertenece, se transmite a partir de la socialización en donde el ejemplo y el modelamiento son claves en ese aprendizaje. Sabe que el enojo, la rabia y la ira se expresan a través de actos violentos.

La propia cultura de esos ambientes le ofrece pautas de comportamiento típicos para resolver cualquier tipo de conflicto, pues la violencia al formar parte de ese entramado sociocultural en donde el niño vive entre otras agresiones, el abuso sexual del que es objeto por parte de sus congéneres, la reproduce.

La situación de violencia que experimenta en el proceso de socialización primaria, corresponde a una significatividad impuesta, pues aunque las peleas, gritos, golpes y agresiones sexuales son sucesos de su vida personal que no eligió, sí los vive, los padece y adopta como esquemas de expresión. Si bien esas agresiones en primera instancia son ajenas a su control en tanto no se le pregunta si desea participar, con el tiempo esta significatividad se transforma en espontánea, en tanto decide usar la violencia y la fuerza como forma de expresión. Esta construcción social la usa de la misma forma en que la aprende, tal es el caso de la “violación” que realiza con sus hermanas menores, tal como lo indica Dreher (2012), el conocimiento social se acepta de forma incuestionada y se

transmite como válido en los demás miembros del grupo, dado que primero se aprehenden esquemas de referencia que posteriormente se reproducirán en las experiencias con sus semejantes.

“Porque piensan que podemos abusar otra vez de unos niños...nosotros tampoco podemos estar juntos, porque también nosotros jugábamos” (M. 2, 220514, p. 10).

Aunque este tipo de niño experimenta que el maltrato hacia su persona es inalterable, en tanto lo vive como impuesto, en lo alterable que permanece abierto a su actuar decide comportarse de ese modo y no de otro. Una vez que el niño recibe una serie de abusos sin que se le pregunte se mimetiza, pues ese acervo de experiencia social lo internaliza como pauta cultural.

La experiencia previa con respecto a condiciones de agresión como expresión cotidiana en términos de saber subjetivo, forma parte de los núcleos temáticos que externaliza, es decir, cuando actúa, sus acciones se caracterizan por la violencia, en tanto que su situación biográfica está inexorablemente ligada a diferentes tipos de abusos. La trama del conocimiento de origen social y que socialmente está aprobado constituye el escenario de las relaciones sociales que establece consigo mismo y con los otros.

Los actos osados de alto riesgo, constituyen un reservorio que guarda relación con experiencias constituidas con anterioridad. Estos núcleos temáticos se destacan del horizonte de conocimiento previamente adquirido; conocimiento que funciona como esquema de referencia e interpretación. La búsqueda deliberada que hace de los lugares en donde sabe encuentra a los animales

venenosos para manipularlos y videograbarlos; la atención que pone hacia las armas de fuego en policías, la manipulación que hace con las que son propiedad de sus familiares, tales como revólveres, escopetas o escuadras, e incluso el abuso sexual hacia sus hermanos son maneras que muestran la transmisión de generación a generación de la violencia como esquema cultural.

Los actos ya antes mencionados son similares a los que realizan los agentes socializadores del endogrupo al que pertenece, por ello se dice que esos actos muestran la interiorización de ese universo simbólico. Esos patrones de funcionamiento social aprendidos y reforzados en la familia los aplica en sus interacciones con sus iguales, para mostrar su fuerza y poder.

Los efectos colaterales de tales actos no son visualizados como parte del proyecto, puesto que está convencido que con el saber y la experiencia que tiene con respecto a estos temas, puede controlar cualquier situación; esas recetas sociales tienen su impronta en las acciones típicas que emprende. Al invisibilizar las consecuencias que se derivan de sus actos, su comportamiento autolesivo no conlleva problemas, pues desde su visión de mundo tiene dominada la situación con el conocimiento que tiene a mano.

“Pero yo no estoy menso y no me dispararía” (M. 3, 300614, p. 11).

“No estoy tontito, yo no me mataría” (M. 3, 300614, p. 12).

El significado de estos actos halla su correlato en el valor y en la fortaleza; con su realización pretende ganar aprecio y respeto por parte de sus coetáneos y

mostrar la imagen de valentía que según él lo caracteriza: “*Lo que sé es que (las cicatrices) me representan que soy vago*” (M. 4, 070714, p. 16).

El temerario aprende a definirse a sí mismo, a entender el mundo y a relacionarse con él a partir de lo que observa en su entorno más próximo. Al cumplir con ese rol se tipifica a sí mismo, actúa de la manera típica definida por el rol social enseñado y asumido. Se comporta como supone ha de actuar alguien que es valiente y que no le teme a nada. Al parecer cuando se siente fuerte se autovalora y con ello recupera el equilibrio emocional, prefiere colocarse en el rol de victimario y no de víctima.

La lesión a los demás y sus autolesiones tienen una función comunicativa, en tanto muestra su sentido de autovaloración y una imagen fortalecida. A este tipo de niño le gusta ganar aprecio por parte de los otros; se percibe como un niño valiente, que demuestra sentimientos de fuerza, además pondera el modo en que la agresividad y la osadía son valoradas en su contexto sociocultural.

Con la máxima habitual “A mí no me pasa nada”, refleja una imagen poderosa de la cual espera un reconocimiento social, al mostrar al otro una valoración del sí mismo pretende ganar aprecio y respeto.

➤ **El sanador**

Este tipo de niño, crece en un ambiente integrado por sus padres y hermanos, tiende a no experimentar dificultades de tipo económico, pues hay un papá proveedor de las necesidades de la familia: casa, salud, educación y alimentación. El espacio donde habita lo percibe adecuado, no reporta limitaciones físicas, lo

que le da la posibilidad de contar con una habitación propia: “*Esta es mi casa, es así de dos pisos llegas hasta arriba y allí tengo mi recámara*”. (M. 7, 150714, p. 10).

Las interacciones con sus padres las percibe agresivas a causa de los problemas de salud que padecen. En su proceso de socialización, la enfermedad es una significatividad temática que se encuentra presente de manera cotidiana y desde la cual explica la violencia y agresión que se vive en el ambiente familiar.

En esta comunidad de espacio y tiempo convive con padres que padecen problemas crónicos de salud, tales como el alcoholismo, la depresión, la diabetes y el malestar corporal que va acompañado de dolor. De sus padres escucha y observa de manera directa, información que le permite entender el significado de la enfermedad y sus efectos en el comportamiento de los papás. El entorno sociocultural le enseña que la enfermedad es una pauta desde donde se organiza la vida de la familia, pues de ella depende el estado de ánimo de la familia y el tipo de interacción que se suscita entre la pareja y los hijos.

Expresa que por parte de la madre recibe agresiones físicas y emocionales, principalmente cuando se enoja porque la interrumpe de lo que está haciendo, en especial cuando está viendo sus programas favoritos de la televisión o cuando se acuesta y se duerme porque argumenta que se siente mal físicamente. Ante el comportamiento de la mamá se siente ignorado y no atendido.

“(Mi mamá) no me hacía caso, sólo me ignoraba y agarró la manguera y me dejó todo esto bien marcado como por tres o cuatro días (señala su pierna derecha)” (M. 8, 130614, p. 14).

En las interacciones sociales que establece con la mamá, ha llegado a entender que cuando dice estar indispuesta por los malestares que la aquejan, no debe molestarla, pues hacerlo significa agresión física o simbólica en el sentido de que la ignora, o la trata con indiferencia si le pide algo. Con base en esa experiencia establece una relación entre el estado de ánimo de la madre y la poca o nula atención que recibe con respecto a sus necesidades. Reporta que cuando la mamá está ensimismada en sus problemas de salud, se molesta cuando le pide tal o cual cosa, pues ello implica que le ponga una atención que no está dispuesta a dar. Cuando la mamá se ve obligada a cambiar su foco de atención por las llamadas, peticiones, preguntas o comentarios que hace el niño, reacciona con enojo que expresa a través de gritos y golpes. Para este niño, la enfermedad de la mamá es un pretexto que usa para no atenderlo y acompañarlo en sus necesidades.

“Pero mi mamá estaba dormida porque siempre tiene que dormir, siempre sale con un pretexto de dolor” (M. 7, 150714, p. 11).

A causa de esa enfermedad (depresión), que no es visible para el niño, aprende que es mejor no molestarla, pues así evita cualquier tipo de maltrato físico o emocional. Ante esa indiferencia y rechazo experimenta sentimientos de tristeza y desamparo, mismos que no manifiesta delante de la madre por temor a que lo reprenda o castigue; cuando esto sucede prefiere retirarse o llorar, en lugares apartados de la mamá, en donde también decide hacer otras cosas para entretenerse y olvidar el rechazo que así siente.

“(Mi mamá) nunca me hace caso, siempre me ignora, porque se duerme o porque está viendo la tele...me pongo triste y mejor me voy a mi cuarto y me pongo a hacer otras cosas” (M. 8, 130614, p. 14).

A diferencia de la depresión o excesiva tristeza y melancolía como una enfermedad que no valida como tal, sabe que el alcoholismo y la diabetes del padre si son enfermedades que pueden causar la muerte. Al tener en claro que la salud del papá puede empeorarse, experimenta angustia y mucho temor de que muera. *“Cuando mi papá empieza a tomar me pongo triste y le digo no tomes...cuando fuma, le digo no fumes y él sigue fumando”* (M. 6, 240614, p. 6). En esa interacción también se da cuenta que cuando la figura paterna no se siente bien físicamente se muestra agresivo y violento. En esos momentos reporta maltrato a través de golpes y gritos.

“Ayer pasó que me apretó y me dejó rojo desde aquí hasta acá...me jaló y me apretó bien recio” (M. 6, 240614, p. 6).

En las conversaciones que escucha y que hacen referencia a las enfermedades, aprende que hay medicamentos que tienen que consumir para “aliviarse” y que además de que han de seguir ciertos cuidados para que se curen de los males que les aquejan. Puede dar cuenta de lo que les daña y de las consecuencias que pueden tener si no siguen la indicación de los médicos al pie de la letra. Esta información la escucha por parte de familiares y de los profesionales de la salud que atienden a los enfermos de la familia. Con el tiempo comprende que la salud representa la tranquilidad y el bienestar y la enfermedad conlleva enojo, tristeza, miedo, abandono y dolor.

En ese proceso de socialización y convivencia se hace un “experto”; aprende a distinguir síntomas, definir características, cuidados y procedimientos que se tienen que seguir con los enfermos:

“(Mi papá toma) cerveza en el cuarto de computación y salimos cuando fue el día del padre, él no podía tomar cerveza porque tenía un grano en la cabeza y se lo quitaron y la doctora le dijo que no podía tomar cerveza...tenía un grano detrás de la cabeza, mi mamá le dijo que no se lo quitara y se lo quitó y se le infectó, fuimos con la doctora y le dijo que se lo tenían que operar” (M. 6, 240614, p. 6-7).

En este contexto reconoce entre otras cuestiones, que la diabetes implica altos niveles de glucosa “*porque le sale 407 de azúcar*” (M. 6, 240614, p. 7); es capaz de decir cómo se genera una enfermedad, cuáles son las causas y las condiciones que la perpetúan, también sabe que sí no se cuidan puede empeorar el estado de salud de las personas que le son significativas. En este caso percibe al padre como víctima de la enfermedad.

“Le dijeron que está malo del azúcar...no puede tomar nada de refresco, ni dulces, ni cerveza, le sacan sangre de aquí (señala la punta del dedo índice derecho)” (M. 6, 240614, p. 7).

“Mi mamá con una cucharita recogió la gota de sangre...y mi mamá le dijo que tenía mucha azúcar” (M. 6, 240614, p. 7).

“Fui cuando le quitaron las puntadas (a su papá), fueron tres puntos, me acuerdo bien” (M. 6, 240614, p. 7).

La información relativa a la enfermedad, tratamiento y cuidado que ha incorporado a su stock de conocimiento la utiliza para hacer experimentos que le ayuden a sentirse mejor cuando está enfermo física o emocionalmente, en

especial cuando está triste y angustiado. El saber o conocimiento que usa para hacer sus medicamentos está socialmente aprobado, finalmente ha observado cómo se utilizan para lograr estados de salud. En los siguientes recortes se aprecia la manera en la que elabora la “medicina”:

“Le puse agua, después una gotitas, después medicina, unas gotitas de esas de que le aprietas y después salen las gotas, esa agua la menie y la menie...” (M. 7, 150714, p. 9).

“...Agarré (un bote) de los de yogurt, de esos de los grandes y llené el bote casi hasta arriba, y le puse alcohol, miel, medicina de los oídos, de la garganta...” (M. 7, 150714, p. 11).

La conducta típica que observa de los padres, guarda una relación con sus proyectos, en tanto hace experimentos con la intención de hallar una cura a las heridas físicas, producto de sus constantes caídas, accidentes y enfermedades.

“Esta es mi cortada, es que un día fuimos a las albercas, como en los escalones la alberca estaba muy filosa, ahí nadé y me empezaba a salir sangre y me empezó a arder... y acá tengo otra cortada...y otra quemada” (M. 11, 301014, p. 29).

Lo típico es que a los enfermos se les den medicamentos, por ello ensaya con sustancias que considera no son nocivas sino benéficas para la salud. Con sus medicinas intenta modificar una realidad que está atravesada por la enfermedad.

Las pócimas que realiza las autoconsume o da a otros para que las consuman. Con el autoconsumo, intenta resolver sus propios problemas, pues con

“la medicina” y remedios que elabora trata de evitar el dolor que siente, en especial cuando se siente triste o enferma. “*Quiero sentirme bien*” (M. 9, 200814, p. 20).

Al considerar a la enfermedad como un problema es que intenta a través del autoconsumo de medicamento, reconstruir y recuperar su salud emocional. Su propósito con la ingesta es sentirse bien, aliviada. La posibilidad de morir por ese autoconsumo no forma parte de sus proyectos, puesto que entre sus planes de vida está el ejercicio de una profesión que como se puede apreciar en el siguiente recorte, está asociada a la salud.

“...voy a ser veterinaria, me gustan los animales...como los cocodrilos, los jaguares, los osos polares, los perros, los conejos y hasta me gustan las serpientes...No sé si vaya a ser veterinaria o dentista” (M. 9, 200814, pp. 16-17).

Con la autoingesta de sus propios experimentos además de que pretende conseguir sentirse bien y aliviada, logra que el papá o la mamá le pongan la atención que siente no recibir.

“Estaba dormida, digo es que estaba enferma de la panza, ayer empecé, no sé qué comí, ni que hice para que me doliera la panza...empecé con el dolor, me dolía mucho la panza, si duraba mucho tiempo parada me mareaba y me daban ganas de vomitar y luego me llevaron con el doctor, luego me fui a mi casa y me hicieron una sopa” (M. 11, 301014, p. 294).

Cuando da a otros sus pócimas, lo hace para vengarse por algo que le hacen. Ese acto le permite “aliviar” su coraje y enojo, en este sentido cuando logra su cometido es que se siente curada, pues esa acción le permite sacar el coraje o

el sentimiento negativo que le provocan las burlas o las acciones de los otros – primos, compañeros-.

“Yo quería hacer algo para vengarme, entonces hice un pastel de dos pisos y cada que yo iba al baño juntaba popo...jajajaja pues es que mi...esa prima me caía muy mal...súper mal...porque ella era muy grosera conmigo y decía que yo no podía hacer nada...se sintió muy bien (hacerle comer ese pastel de excremento)... y desde ese día ya no me volvió a molestar” (M. 8, 130814, p. 13).

Con este tipo de actos “alivia” su estado emocional pues a través de ellos expresa el enojo, el resentimiento, el coraje y la frustración que experimenta cuando siente que es rechazado o agredido por sus hermanos, primos y compañeros de la escuela. Es importante mencionar que en estos casos, reconoce que usa ingredientes “sucios o inadecuados” como por ejemplo el excremento. Darlo a otros iguales que lo lastiman emocionalmente es una manera de vengarse por lo que le hacen.

Es importante destacar que en las actividades lúdicas –que corresponden al mundo de la fantasía- sobresale el ámbito de la salud y la medicina. “*Ese día estábamos jugando al doctor toda la tarde*” (M. 7, 150714, p. 11). Reporta que en esos juegos le gusta asumir el rol de un doctor que receta y que cura a los enfermos.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO.

La pauta cultural que predomina en el endogrupo de este tipo ideal denominado sanador es la enfermedad, la cual se constituye en el orden que crea y determina

las relaciones sociales de la familia, en palabras de Berger y Luckmann (1997) se convierte en el contexto que socializa e institucionaliza esa práctica en la crianza de los niños. Esas expresiones culturales, que se legitiman mediante la transmisión de un sistema de objetivaciones verbales y no verbales, ponen al niño en contacto con el universo simbólico de la enfermedad, mismo que con el tiempo usa como marco de expresión y actuación.

Los padecimientos y síntomas de tal o cual enfermedad se incorporan a su vocabulario; aprende que el padre enfermo es un dato informativo que le permite legitimar su comportamiento. Para este niño el cuerpo de sus asociados, en este caso sus padres enfermos, sus gestos y expresiones son, en palabras de Schutz (2003) significatividades fisonómicas que le muestran actitudes y conductas típicas que le permiten aprender esa singularidad individual que a su vez lo induce a actuar de determinada manera: preparando pócimas, poniendo atención a la sintomatología de las enfermedades paternas, o colocando su mirada en el mundo de la salud física y emocional.

En este contexto de patología, la atención que recibe por parte de las figuras paternas está cargada de abusos físicos, los cuales se encarnan en el maltrato y en la violencia emocional, pues sus necesidades de protección, cuidado y atención se ven afectados: “...*entonces yo fui con mi mamá y le preguntaba qué era eso...no me hacía caso*” (M. 8, 130814, p. 14).

En estos casos, se aprecia una fragilidad en la vinculación de la madre o del padre con el niño, ya que si bien comparten un espacio físico no hay un

vínculo estable en la relación. Con el abandono e indiferencia que experimenta como vivencia cotidiana, aprende a no “molestar” para evitar recibir regaños y castigos, pero también a no expresar sus emociones de tristeza y enojo delante de los padres: *“No hablé de lo que me pasa porque me regaña mi papá y me pongo a llorar, cuando yo estoy enojado con él me gusta hablar solo y él me pega”* (M. 6, 240614, p. 15). El autodistanciamiento y la automedicación son estrategias que le permiten resolver sus problemas relativos al dolor que le produce el abandono, la indiferencia y el maltrato de los padres.

Vale la pena resaltar que en el proceso de elaboración de sus experiencias pasa de un mero espectador a un agente, en tanto hace lo que ha escuchado, leído u observado. Su interés pragmático está puesto en zonas a su alcance en el mundo de su vida cotidiana, dado que supone la manera en que propician alivio.

En la efectuación de la acción se aprecia un comportamiento ideado de antemano, con base en un proyecto preconcebido “sentirse aliviado”, ya sea física o emocionalmente. Con esta acción muestra que su interés está puesto en la vida por encima de la muerte; su propósito es sentirse bien con los medicamentos que le permiten recuperar su salud. En este proceso ha comprendido que con el autoconsumo de medicamentos logra modificar el estado de enfermedad que vive.

La motivación “para” de esa acción corresponde a un contexto de significado que construye sobre la experiencia disponible en el momento de la proyección (Schutz, 1993, p. 119). Esta motivación “para” presupone un

repositorio de experiencia desde el cual se legitima la máxima “puedo volver a hacerlo”.

Este niño posee un reservorio de vivencias pasadas cargadas de significados ligados a la enfermedad, desde donde interpreta la experiencia actual, que consiste en desarrollar pócimas para sanar y sanarse. Con ese conocimiento a mano reinterpreta las nuevas experiencias, en tanto representan conductas familiares (Schutz, 1974).

➤ **El contenedor**

Comparte el espacio físico y sociocultural con ambos padres y hermanos, en donde recibe la atención y el cuidado, por parte de la figura materna, a quien también percibe como la encargada de aportar el dinero que se requiere para cubrir las necesidades primarias de la familia. El padre a pesar de contar con trabajo y con ingreso económico no muestra interés por contribuir con la economía del hogar ni por satisfacer los requerimientos básicos de la familia. Desde la perspectiva de este tipo de niño, el padre se muestra más preocupado por su autosatisfacción personal que por el de la familia. Aunque reconoce que la mayor parte del tiempo está ausente, puede dar cuenta de que en las ocasiones en las que asiste a la casa tiende a mostrar una conducta autoritaria y agresiva. La imagen de un papá alcohólico que se gasta el dinero en la bebida se puede apreciar en los siguientes recortes.

“Mi papá fue borracho a la casa y empezó a pelear con mi tía...” (M. 13, 040714, p.13).

“Dijo mi papá (a mi mamá): ¿traes feria? Y dijo mi mamá –no y si trajera no te iba a dar-“(M.16, 250614, p. 4).

Por la responsabilidad que asume la mamá como figura proveedora de los recursos económicos tiende a no estar presente en la casa. Sin la presencia de ambos padres, los hermanos mayores fungen como cuidadores de la familia. Al reconocer que en esas ocasiones de ausencia de los padres, la compañía de sus hermanos es lo único que tiene.

Este tipo de niño participa de la violencia como campo de expresión en la comunidad de tiempo que comparte con su familia nuclear. De manera cotidiana observa que el papá y la mamá se agreden verbal, física y simbólicamente, asocia esta situación a las condiciones económicas; la falta de dinero es el motivo principal de las peleas entre los papás. En la viñeta siguiente se muestra a manera de ejemplo lo que recupera de la violencia que prevalece en la relación de la pareja y como con este acto le socializan que los golpes, gritos e insultos son una forma que caracteriza la relación entre sus progenitores.

“(Su papá) la jaló (a su mamá), rompió la cama y la jaló de los cabellos y la arrastró” (M. 13, 040714, p. 12).

”Mi mamá y mi papá se pelearon, se pelearon...porque mi mamá ya no soportaba a mi papá” (M. 16, 250614, p. 4)

Para el niño, las peleas entre los padres aumentan en el tiempo, percibe una escala ascendente en cuanto a la cantidad, a la fuerza y a la frecuencia de esos actos violentos. De las palabras pasan a los golpes y al maltrato físico; los

gritos, amenazas, las manos empuñadas, las gesticulaciones y otros movimientos corporales le muestran de manera directa la manifestación de coraje, enojo e ira.

“Se peleaban y se pegaban y sentía bien feo en mi corazón, se peleaban y se aventaban...se peleaban a gritos... (Tiró la birria con la que la mamá paga los gastos de casa) y le empezó a pegar a mi mamá, agarraba mi papá a mi mamá del cabello y la arrastraba...pero mi mamá le abrió la ceja a mi papá” (M. 13, 040714, p. 12).

Al papá lo percibe como una persona enojona, colérica y ausente; su presencia es esporádica en la casa, cuando llega a estar se molesta por todo y tiende a agredir de manera física y verbal no sólo a la mamá sino a los hijos.

“Estábamos comiendo tacos, dijo mi hermano más chico –te echaste los dos limones- y mi papá me pegó, me dio una cachetada” (M. 19, 280814, p. 19).

El padre acostumbra dar a los hermanos –varones- mayores atribuciones para que en su ausencia, asuman el rol de papá, en este sentido es que los percibe como actores violentadores que también le pegan y lo maltratan. En el contacto cotidiano que tiene con ellos, vive agresiones físicas y psicológicas, manifiesta que al ser los hermanos mayores tienen la facultad de disciplinar a los más pequeños.

“Sí A (su hermano) nos golpeaba. Antes cuando no estaba mi papá, él era como nuestro papá y siempre nos pegaba y pues le aprendimos” (M. 17, 140814, p. 7).

En estas situaciones, la mamá no interviene, ya que está ausente por el trabajo que hace para obtener el dinero para la manutención de la casa y de las necesidades básicas de los hijos.

Cuando las dificultades entre los padres llegan a un punto tal de violencia extrema, la mamá decide salirse de la casa para ir a vivir con sus familiares. Aunque con la separación momentánea del padre se resuelven los asuntos de violencia intrafamiliar, el problema de la violencia no se termina, en tanto en esos hogares sustitutos también se ve expuesto a la agresión y maltrato por parte de sus familiares. En los siguientes recortes se muestran ejemplos del maltrato que recibe por parte de tíos y primos:

“Mi tía N. nos pegaba con el palo...con la escoba nos agarraba y nos daba siempre de aquí para abajo...una primita que tengo también nos pegaba, agarraba nuestras cosas y también nos pegaba” (M. 16, 250614, p. 3).

“(Cuando le hicieron una fiesta)...y un primo muy llevado me aventó con una tabla y me alcancé a pegar con la tabla y creo que sangré” (M. 12, 120614, p. 4).

Además de los contextos familiares en los que convive de manera directa con la violencia, el contexto escolar representa un lugar en donde también experimenta maltrato y agresión por parte de compañeros. En este escenario se siente ignorado por sus profesores, pues refiere que no le hacen caso cuando les reporta que lo están molestando algunos niños del grupo escolar:

“Antes me caía porque me peleaban, pero ya no están en esa escuela” (M. 22, 140814, p. 15).

Ante los actos violentos que recibe por parte de su papá, hermanos y compañeros de escuela, experimenta sentimientos de tristeza, de agobio y preocupación: “*mi corazón...así apachurrado, como sin aire, seco, como haciendo aire pa’ dentro*” (M. 12, 120514, p. 10) son expresiones que muestran su sentir con respecto a la violencia y agresión. En el siguiente recorte se incluye un fragmento del relato que hace para referenciar la manera en que los pleitos entre los padres le afectan emocionalmente:

“Mi papá le empezó a pegar a mi mamá. Agarraba mi papá a mi mamá del cabello y mi corazón sentía bien feo” (M. 12, 120514, p. 10).

La expresión de la violencia que le muestran sus padres, es un horizonte desde donde puede leer que los golpes, el abuso físico, el lenguaje soez y ofensivo comunican el enojo, la frustración y la rabia. Para este niño, las dificultades que hay entre sus papás son las precursoras de las relaciones inestables que se caracterizan por continuas separaciones, reconciliaciones y por cambios de domicilio, mismos que percibe como una manera que ayuda a resolver el conflicto. El cambio de lugar ya sea de residencia, de ciudad o de domicilio, lo asocia con la dificultad y con los problemas. En esas continuas separaciones de la pareja, la madre es la que se sigue haciendo responsable de las necesidades básicas de la familia. A ella la identifica en el rol de cuidadora, proveedora de los gastos relativos a la vivienda, alimentación y salud, pero también de protectora, pues cuando se da cuenta de las huellas físicas que le dejan los golpes que recibe

de sus agresores, entre ellos su papá y otros familiares, se enoja, lo defiende y protege al llevarlo a vivir a otro lugar.

“En el momento en el que vio el segundo morete mi mamá, dijo mi mamá nos vamos a Guadalajara” (M. 16, 250614, p. 3).

“(Cuando se golpeó) llegué a mi casa y mi mami me puso una pomadita y me dio un masaje” (M. 23, 161014, p. 16).

Aunque el abandono de la casa es una tendencia que se da cuando hay pleitos entre papás, reporta casos más críticos, en especial cuando la mamá siente que el grado de violencia rebasa los límites e interpone denuncias ante la autoridad por los abusos y el maltrato del padre. Con este tipo de situaciones, el niño se siente culpable, en tanto se considera responsable de que se hayan llevado a su papá a la cárcel; y es entonces cuando toma la decisión de castigarse mediante autoagresiones.

“Yo hice enojar a mis papás...yo hice que se lo llevaran....fue mi culpa y entonces me golpee, aquí (señala la cabeza), pero no me pegué tan fuerte” (M. 13, 040714, p. 14).

Con estos actos además de que “castiga” su propia culpabilidad, los usa para romper con la situación de agresión que prevalece en el ámbito familiar. Ha aprendido que los pleitos entre padres los puede interrumpir con actos autoagresivos, tales como quemarse, cortarse, golpearse o exponerse a situaciones extremas como lo es el contacto con los perros.

“Me tuvieron que coser....porque me mordían los perros desde que era chiquito...me mordían desde los cinco” (M. 13, 040714, p. 16).

“Y me caigo muchas veces de las escaleras, me he caído tres veces...me he caído tres veces de la escaleras” (M. 23, 16104, ‘ 16).

Se ha dado cuenta que con las autoagresiones consigue que las peleas se interrumpan, pues su mamá deja de intervenir en el pleito para correr en su auxilio. Sabe que los gritos y los golpes se detienen, pues la atención la dirigen hacia su persona.

“(Cuando se quemó) mi mamá se puso triste y fuimos al doctor y en toda la quemada me pusieron algo para que no me la estuviera quemando” (M. 17, 140814, p. 9).

Al no soportar las relaciones problemáticas que hay entre la pareja, se golpea la cabeza para lograr que las cosas vuelvan a la normalidad. No le gusta escuchar ni ver los pleitos entre los padres. Encerrarse en otros lugares para no escuchar discusiones y pleitos, golpearse la cabeza y gritar para evitar participar pasivamente en esas discusiones son las acciones que realiza. Las autolesiones van incrementando en fuerza y magnitud. Aunque con este tipo de acciones, el niño tiene claro que su propósito no es la muerte, sabe que se lastima, sin embargo su intención está puesta en la recuperación positiva de su mundo significativo.

“(Se golpea la cabeza)...siempre había gritos y pues yo gritaba y me pegaba” (M. 18, 210814, p. 12).

“Cuando se enojaban (sus papás) yo lloraba y me escondía” (M. 21m 161014, p. 17).

Frente las reiteradas situaciones de agresión dirigidas hacia los hijos, la madre en su rol de protectora, opta por salirse de la casa y por encontrar un espacio en el que puedan cohabitar solamente con sus hijos.

“(Después de los golpes de una tía, antes de cambiarse a Guadalajara, su mamá) dijo –cuando se vaya su papá ya me los voy a llevar. A mí se me hizo bonito” (M. 17, 140814, p. 9).

La decisión del cambio, el niño contenedor la valora positivamente aunque sabe que el padre puede ir de visita ocasional reconoce que su actitud es diferente en tanto pretende reestablecer la relación con la mamá. Ante el deseo de lograr una reconciliación el padre se contiene pues su intención está puesta en mostrar a la familia arrepentimiento.

“(En su casa nueva) ayer fue a visitarnos (el padre) y ya se cree el dueño de la casa...siempre nos traía a gritos pero ahora ya no...ya nos trata bien” (M. 18, 210814, p. 11).

En el proceso de caos, violencia y agresión aprende a resolver problemas. Es importante mencionar que aunque este tipo de niño padece la violencia de diferentes tipos, no la reproduce con sus iguales sino que la ejerce consigo mismo. De hecho al identificarse con la conducta cuidadora y protectora de la madre él mismo se convierte en un protector y cuidador de los hermanos más pequeños y de sus coetáneos, emulando la conducta materna.

“Y defendía un niño porque él no se defendía solo” (M. 17, 140814, p. 9).

“Yo agarré los cuchillos y los escondí y todas las tijeras (también)...no se los dí hasta que llegó mi mamá” (M. 17, 140814, p. 9).

A pesar de que los actos violentos que dirige hacia sí mismo lo colocan en condiciones de riesgo y ante la posibilidad de morir, el niño no considera a la muerte en sus proyectos, dado que éstos se dirigen a metas a futuro en donde se visualiza como jugador de futbol, o en actividades a realizar en el futuro, tal y como lo expresa en sus palabras:

“Mi sueño es ser futbolista, ser de México, ser portero” (M. 16, 150614, p. 5).

- **ANÁLISIS INTERPRETATIVO.**

Los actos autolesivos tienen un significado social, en tanto los dirige a los actos de los otros a fin de interrumpirlos y modificarlos. Con la acción-autolesión, conoce de antemano cual será el resultado, pues ya ha probado soluciones similares para resolver el problema en especial la interacción entre sus padres que se caracteriza por las discusiones, golpes y gritos. Este tipo de niño usa ese conocimiento para actuar de manera similar cada vez que el problema aparece, sabe que siempre lo puede volver a hacer, en otras palabras se puede decir que ha rutinizado la acción en donde busca modificar la situación.

Al ser su vida social la misma en tanto se presentan los mismos problemas, no hay cuestiones que derrumben su actual sistema de significatividades, en tanto esa pauta cultural sigue funcionando como un sistema de recetas verificadas. La

estructura social familiar constituye un marco desde donde este tipo de niño ha aprendido a comportarse de esa manera y no de otra. Aprendió que con sus actos “afecta” las conductas de los otros, en este sentido es que usa esos esquemas de provocación social para modificar una realidad que por supuesto no le gusta. Con la autolesión logra interrumpir la pelea y con ello evita sentir emociones no deseadas: “*se me apachurra el corazón*”. Al parecer los sentimientos que experimenta ante la pelea de los papás son más fuertes que los dolores que se provoca con los actos en donde se hace daño físico.

Con el resultado de esos actos siente que logra que el ambiente y el clima en la familia vuelve a una aparente “tranquilidad y normalidad”. El caos emocional que le causa el pleito y la agresión entre los padres resulta ser más significativo, que su propio dolor, producto de sus acciones.

En la socialización primaria aprende que la violencia y el maltrato no son conductas aisladas, sino expresiones que forma parte de la cultura familiar. Este aprendizaje forma parte de la reserva de conocimiento que conserva y reactiva mediante el recuerdo. En ese repositorio, la violencia como construcción cultural moldeado por las formas típicas de convivencia resulta significativa, en tanto su atención está puesta en esa situación. El saber subjetivo de este tipo de niño y de la situación de violencia intrafamiliar lo usa para conseguir el objetivo propuesto: interrumpir las peleas entre los padres y conseguir sentirse bien emocionalmente.

En este caso al igual que los anteriores la familia crea las condiciones para actuar de la manera en la que lo hacen. En ese proceso socializador aprende en

calidad de observador de las relaciones y comportamientos que se suscitan entre sus padres y las figuras significativas, como lo son los familiares cercanos y después, como participante directo en tanto las agresiones ya no se circunscriben a la diada padre-madre, sino que trascienden al yo del niño, y por último como un agente en donde el sufrimiento emocional lo expresa mediante autoagresiones que apuntan a un significado específico.

Aprende a mediar sus sentimientos con conductas de escape y con la expresión de actos violentos que le permiten sentir que regresa a estado de calma. El menor participa de las acciones violentas sin la intención de hacerlo, dado que no puede ejercer acciones de control sobre estas agresiones, sino que las vivencia, las sufre e intenta detenerlas con la autolesión como construcción significativa para detener las acciones violentas dirigidas a las figuras que le son significativas y que lo cuidan o a quienes percibe como necesitados del cuidado de un protector.

“Es que le iba a pegar mi papá a mi mamá y me atravesé y estaban peleando” (M. 12, 120514, p. 10).

Su reservorio de experiencias conformadas previamente implican actos de autolesión, que va incrementándose en letalidad, conocimiento que funciona como esquema de referencia e interpretación. La acción deliberada de buscar espacios en donde recibirá agresión por parte de caninos, los espacios en donde sufre de múltiples caídas, la búsqueda de mobiliario en el que se puede autoagredir o el encuentro con instrumentos para lesionarse son formas que muestran el uso de su

reservorio de experiencias. Estas acciones son reforzadas por las figuras significativas, dado que reciben atención positiva y detienen la conducta violenta entre las figuras paternas, por lo que en las interacciones sociales el niño aprende a detener la violencia y a contener sus emociones.

Si bien con sus actos no pretende buscar la muerte, puesto que estos se encaminan a detener el caos en el que vive, en donde reconoce las consecuencias derivadas de los mismos, no es capaz de visualizar las consecuencias de esas acciones en su propia persona.

“Me mordió uno aquí...me salió mucha sangre” (M. 13, 040714, p. 13).

“...un perro pitbull...yo vi como estaba una señora y la mordió...yo he visto como muerden a otros...” (M.13, 040714, p. 17).

“a los perros de la calle los tienen que vacunar, para que si muerden no les de rabia” (M. 14, 110714, p. 24).

Con las frases “quiero estar tranquilo y seguir” muestra sus sentimientos con respecto a las conductas violentas para estar tranquilo, dado que necesita que terminen los pleitos y agresiones entre sus padres.

4.2 HACIA UNA TIPIFICACIÓN DE LOS ENTORNOS SOCIALIZADORES Y LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN

Mostrar una tipología de los entornos socioculturales y de los procesos de socialización, además del rol que asumen los contemporáneos y asociados en la socialización primaria de los niños que participaron en el estudio, es el propósito de este apartado que también forma parte del capítulo de Resultados. Es importante señalar que las tipificaciones que aquí se presentan corresponden a los objetos de pensamiento que de un modo u otro, hacen alusión a las experiencias que los niños han construido socialmente no sólo a través del lenguaje sino de la acción en ese mundo que ya existía antes de nacer y que los agentes socializadores les ofrecen para su aprehensión e interpretación. Desde este punto de vista es que las tipologías de los entornos socioculturales que a continuación se desarrollan, se han construido desde el conocimiento a mano que describe la realidad de esa estructura social que es la familia.

- **Características de los entornos socioeducativos**

Las características típicas de los entornos socioeducativos que se reconocen a partir del lenguaje que objetiva la experiencia que le es significativa de la vida en la que los niños aprehendieron mediante un continuum de tipificaciones, en el trato e interacción en las relaciones cara a cara con los agentes socializadores son tres: Un primer tipo de características que configura el entorno, se asocia con la presencia de actitudes que son vividas como agradables, en tanto los hacen sentir que son amados, valorados y cuidados. Es importante

advertir que estos ambientes no son los que cotidianamente experimentan, pues se refieren a los que se conforman a partir de situaciones en donde la celebración, la fiesta o los viajes son el motivo de la reunión familiar o de amigos cercanos al núcleo familiar. Las experiencias que han vivido en esos entornos se dan en espacios físicos y socioculturales diferentes al lugar donde habita. Dos son los momentos que le resultan significativos, el primero corresponde a los espacios de convivencia con sus familiares cercanos, generalmente motivados por la realización de festejos alrededor de los cumpleaños, celebraciones, las navidades o los viajes que se hacen a propósito de visitas. Las referencias acerca de las actuaciones que viven en entornos sociales en donde prevalece la cordialidad son reiterativos, en ellos experimentan la demostración de afectos y de los estados de ánimo orientados a la alegría, en otras palabras, ahí perciben la felicidad. En las siguientes viñetas se muestra la expresión de sentimientos positivos y de sensaciones agradables ante esas situaciones:

“Cuando fui a Michoacán vi a mi tía y a mis primos y me gusta ir” (M. 20, 170714, p. 2).

“En el Rancho de R vimos a los tíos, a los primos y a todos y nos gustó mucho, es un rancho y nos mostró sus animales” (M. 22, 140814, p. 11).

El segundo momento que les resulta significativo hace referencia a los espacios en los que se siente valorado y atendido por significantes que lo apoyan, lo cuidan, le ayudan a regular su conducta, lo escuchan y le comparten cosas físicas, tiempo y atención. A partir del acompañamiento que recibe a través de cuidados, buenos tratos, expresiones de cariño, afecto e interés experimenta

emociones positivas con personas que por lo regular asumen un rol profesional en instituciones tales como la escuela, los espacios de terapia, los consultorios, los hospitales y el club deportivo al que acude.

“En la escuela tomas clases todo el tiempo y te dan de comer pura comida sana” (M. 15, 260914, p. 27)

Un segundo tipo de características que sobresalen en esos ambientes en donde experimenta emociones desagradables, corresponden a las agresiones simbólicas y sexuales que recibe por parte de padres o familiares cercanos. Los gritos, golpes, ofensas, destrucción de objetos son índices de violencia que le muestran como se expresa el enojo, la frustración y la ira. Este tipo de ambiente le ofrece una amplia evidencia expresiva relacionada con el enojo y el miedo.

En esos entornos culturales a los que tienen acceso directo sobresalen experiencias cargadas con una intención subjetiva de múltiples índices que expresan una actitud subjetiva de violencia, agresividad, decisiones forzadas y autolesión, motivada por la ira, la desesperación, la impotencia, el enojo y la frustración. Estos tipos de niños están rodeados de expresiones que presentan y proclaman las intenciones subjetivas de sus semejantes. Cabe mencionar que estas actitudes de los padres o las madres para cuidar y desarrollar a sus hijos en ese proceso socializador no depende de la estructura o composición familiar sino de la forma en que se dan las relaciones de convivencia entre el papá, mamá, entre padres e hijos, etc. y que por supuesto tienen su impronta en el clima

afectivo y emocional: “*Mi papá siempre era muy enojón y nos pegaba*”, “*Mis papás se pelearon*”, “*Mi mamá se enojó*”, “*Mi tía y mi prima me pegaban*”.

Aunque de manera inicial ese sentido subjetivo que da forma a las pautas que regulan las relaciones diarias no se dirigen explícitamente hacia los hijos, en tanto los pleitos se circunscriben a la diada padre-madre, éstos aprenden sobre esos actos que tienen lugar en su vida cotidiana. La más mínima desavenencia entre los padres, las situaciones de estrés por cuestiones económicas o laborales, conllevan a que la ira se externalice a través de golpes y palabras hirientes. Con el tiempo esas relaciones conflictivas entre la pareja o entre los miembros de la familia extendida, trascienden hacia los niños. Esos códigos de expresión representan para los niños patrones y prefabricaciones de los procesos de comunicación –interacción en la vida familiar-, que con el tiempo forman parte de las experiencias de su acervo de conocimiento.

“Mi papá le empezó a pegar a mi mamá, pero mi mamá le abrió la ceja” (M. 12, 120514, p. 7).

El tercer tipo alude a los cambios externamente inducidos que perciben se dan a causa de los problemas familiares, mismos que experimentan en un primer momento como agradables y de forma posterior como desagradables. Los cambios de domicilio a casas donde habitan las familias extensas, a otros espacios que ofrece una nueva pareja y hasta los cambios de ciudad o de escuela son para los niños posibilidades que les permiten salir de los ambientes caracterizados por actitudes y comportamientos violentos y agresivos, sin

embargo esos sentimientos de seguridad que viven como expectativa ante el cambio se desvanecen cuando experimentan el problema del hacinamiento y de actitudes de los otros significantes que también le muestran en relaciones cara a cara el rostro de la agresión y el maltrato. En esos cambios a los hogares sustitutos, el niño participa en una estructura social que además de caracterizarse por la violencia carece de un entramado relacional que le permita experimentar el afecto, cuidado y protección que requieren y valoran de manera especial.

En estos entornos sobresalen vivencias particulares. Una es la participación en donde la agresión es el denominador común. Esta agresión la identifican en la interacción directa con los padres, tíos, primos o en interacciones con un contemporáneo “ellos”, en especial en lugares donde los padres los llevan de paseo. En esas situaciones observan actos cargados de violencia.

“Fuimos al bosque a plantar árboles y mi mamá se peleaba con otras personas porque querían tumbar los árboles” (M. 20, 160714, p. 4)

La segunda vivencia que le resulta significativa corresponde a las instituciones o espacios en donde hay profesionales que le ayudan a regular la conducta.

La tercera vivencia tiene que ver con entornos socioculturales en donde permean actitudes de desatención y de indiferencia. Esas actitudes con las que conviven los niños en su vida cotidiana en los escenarios de crianza representan un tipo de maltrato simbólico, dado que no recibe agresiones explícitas sino desprotección, condición que impide su desarrollo óptimo.

Además de la violencia vivida abiertamente, estos ambientes se caracterizan típicamente por las carencias, en sus entornos más cercanos los niños descubren el mundo y aprenden a relacionarse y a interactuar con vacíos por no contar con los alimentos necesarios, el cuidado de los padres, la atención de los maestros. En ese contexto de carencias se incluyen las de tipo afectivo y económico. A partir de las ausencias de las figuras paternas o maternas ya sean por enfermedades, por abandono, por separaciones de la pareja o por la necesidad de la madre de irse a trabajar, hay una privación en la relación de padres e hijos, en otras palabras un déficit en la atención afectiva y emocional hacia los hijos.

Estas carencias representan un tipo de maltrato en tanto por la falta de cuidado, atención y amor se reducen las condiciones de bienestar que garanticen su buen vivir. Este abandono físico y emocional por parte de los padres o los cuidadores, los niños lo aprecian como una falta de respuesta a sus necesidades de contacto físico y como indiferencia hacia sus estados de ánimo.

- **Papel que desempeñan los actores en las interacciones con el menor**

Mostrar el papel o el rol de los actores que interactúan con este tipo de niños, implica una descripción de sus experiencias a partir de la relación que se establece entre su yo (niño) y el yo de los otros, en una relación Nosotros, es decir entre asociados. Tal y como afirma Schutz (1974, pág.39), al vivir en el mundo, vivimos con otros y para otros y orientamos nuestras vidas hacia ellos. En este

sentido al no ser un mundo privado sino compartido con “otros” a quienes aprehendemos desde distintas perspectivas, es que resulta factible describir esos roles sociales que representan los actores con los que conviven los niños en los distintos espacios temporales en la vida cotidiana; en otras palabras, a quienes los dotan de significatividades que van incorporando en su bagaje cognitivo. La designación típica de esos alter egos que han construido a partir de las formas típicas de conductas se presenta a continuación:

1. **El ambivalente.** Representa al significante que por un lado le muestra rasgos de cariño y de protección, pero por otro, ejecuta actos violentos en su persona. A la vez que siente que ese agente lo cuida de la violencia que recibe de los demás y le ofrece medidas de protección y cuidado, percibe que lo lesiona, lo abandona y lo deja bajo el cuidado de personas que lo maltratan física, simbólica y sexualmente “*Me golpeaba en la cabeza*” “*Luego en navidad mi mamá nos llevó carritos*”. El niño reconoce en este tipo de actor, un rol de ambivalencia, en el sentido que muestra conductas que se ubican en un determinado momento en un polo por así decirlo “positivo” y el siguiente momento en uno “negativo”. En ese rol, el niño distingue actitudes maternas en algún momento y en otro agresivas. Estos actores no son vistos con actitudes intermedias, generalmente el discurso infantil los posiciona como buenos o malos.

“Cuando me lastimaba mi mamá tenía una pomada para tapar las heridas” (M. 16, 250614, p. 2)

“Mi mamá me dijo – te tengo un regalo sorpresa cuando iba a nacer mi hermanita...mi mamá me ha pegado mucho” (M. 8, 1307814, p. 14)

2. **El agresor.** Designa al rol que los niños perciben de los agentes socializadores que ejercen la violencia verbal, física y simbólica, hacia cualquier miembro de la familia, incluido el propio niño. En su interacción con ese “asociado” percibe el enojo, experimenta su fuerza que le deja huellas físicas en su cuerpo; es quien le muestra expresiones de enojo e ira por medio de actos violentos en diferentes gradaciones. Para el niño este tipo, representa al agente que es autoritario con el resto de la familia, o que puede ejercer una función de poder, que deja al otro en una condición de desventaja, física, etaria o cognitiva.

“A los 4 años mi tía Nancy nos pegaba con el palo” (M.16, 250614, p. 2)

3. **El compañero de vida.** Esta tipología tiene dos caracterizaciones, por un lado representa al tipo que los niños describen como personajes que sufren o gozan las mismas circunstancias de vida que ellos experimentan. El niño se siente acompañado por este asociado, y en esa reciprocidad experimenta la necesidad de protegerlos y de hacer lo mismo que él hizo, sobre todo en una situación de dificultad, se sabe amado y acompañado. Percibe una relación de fraternidad y cohesión, sobre todo en los momentos difíciles relacionados con la violencia.

“Mi hermano A nos golpeaba a mi hermanito y a mi cuando no estaba mi papá y...yo me dedico a cuidar a mi hermano más chico” (M. 19, 280814, p. 19).

“Mis hermanas me cuidan cuando mis papás se van” (M. 21, 070814, p. 6)

Y por otra parte Se trata de aquellas representaciones que hace el niño de los actores que lo ayudan en situaciones de desgracia, de dolor, o que momentáneamente los retiran de la situación dolorosa, agresiva o que sencillamente se muestran cálidos, cariñosos y cuidadores del niño, con quienes el niño experimenta una sensación de confianza, y se siente protegido, y es a quien decide obedecer, si le indican que deje de autolesionarse lo hace, porque expresa verbalmente que los obedecerá porque tienen la razón. Estos personajes son representados por los abuelos, los doctores, los maestros y los terapeutas. Sus interacciones son referidas como agradables, o como instrucciones que son dadas para mejorar su condición de vida.

“Hasta que K (la terapeuta) un día me vio golpeándome y me dijo que eso no se hace y ya lo aprendí” (M. 17, 140814, p. 7)

“Me quedo a dormir con mis abuelitos y cuando es temprano se escuchan pájaros bien padres” (M. 22, 140814, p. 11)

4. **El cuidador del orden.** Personifica desde la vivencia del niño al asociado que es un actor con el que interactúa a través de los procesos de socialización secundaria, se trata de personas que cuentan con

información relativa a mecanismos que se usan para regular la conducta de los demás, en especial en aquellas condiciones en las que la familia no logra llegar a acuerdos por que existen interacciones cargadas de violencia. Son actores institucionalizados a quienes se les debe obedecer, porque de manera contraria quien desobedece sus instrucciones puede terminar en una institución contenedora, y que mantiene el orden por medio de la estipulación de reglas o el uso del castigo para hacerse obedecer. Este tipo representa al policía, o a las personas que trabajan en las instituciones que dictan sentencias o les dicen a las familias cuál debe ser su proceder ante diferentes circunstancias. El niño recibe el conocimiento de esos otros en una relación “Nosotros en simultaneidad”, participa de experiencias en los que se da cuenta de las estrategias que emplean.

“los policías son quienes se llevan a papá después de haber agredido a mi mamá, vi como lo subían a la patrulla” (M. 13, 040714, p. 13).

5. BALANCE CRÍTICO

Establecer una relación dialógica entre los aportes que han realizado estudiosos de este fenómeno social con los resultados de esta investigación en particular, es una operación importante en todo proceso de investigación. Con el establecimiento de estas relaciones además de que se pueden identificar las semejanzas y diferencias, se está en posibilidad de contribuir al avance del campo de conocimiento. A manera de un balance crítico, a continuación se presenta el resultado que se obtiene a partir del diálogo que se establece entre los aspectos claves de los estudios revisados para la construcción del Estado de Arte y los resultados de esta investigación.

Con respecto a las semejanzas se identifica a la familia como un referente clave, en el sentido que conforma un contexto de significado que ayuda a comprender por qué un niño se comporta de tal o cual manera. Así como Glase (2002), Mazadiego (2005), Espinoza (2010), Paramo (2007) y Colín (2010) coinciden en el papel e influencia que tiene la familia en el aprendizaje del niño con respecto a la violencia, la agresión y el maltrato, con su correspondiente impacto negativo en su desarrollo, en este estudio se ha podido apreciar que en los depósitos de conocimiento de los niños entrevistados, los esquemas de experiencia que hacen alusión a la violencia, la agresión y el maltrato tienen un lugar preponderante, en tanto hacen referencia a los aprendizajes adquiridos en la socialización primaria con los padres y demás agentes socializadores que forman parte de las familias, tales como tíos, primos, o abuelos. Este tipo de aprendizaje tiene una función especial en la constitución de significados, pues forman parte de

los fundamentos de las acciones lesivas y autolesivas que efectúan. Las agresiones, los gritos, los golpes, el maltrato físico, emocional y simbólico experimentado de manera cotidiana en su socialización primaria, forma parte de las vivencias contenidas en sus repositorios de experiencia, mismas que a través de la atención ponen en relieve y las externalizan en las entrevistas cara a cara.

La atención, el reconocimiento y la evocación de ese tipo de experiencias que Schütz denomina “interpretación de la vivencia” representan a un tipo de motivos “porque”, ya que son hechos pasados que forman parte de su biografía y que por medio de la atención a la vida los niños ponen en relieve. De todas las vivencias pre-fenoménicas, éstas adquieren la categoría de fenoménicas al ser distinguidas y resaltadas a través de la remembranza y el recuerdo. En todos los casos entrevistados, se pudo apreciar que esas experiencias pasadas almacenadas en su conciencia, adquieren al ser objetos de pensamiento, sentido de realidad. En la remembranza que hacen desde un aquí y ahora muestran que la indiferencia, la violencia y el maltrato son pautas típicas en la interacción de padres e hijos, hermanos y demás significantes sociales; pautas que en una “relación nosotros” enseñan a los niños una manera específica de vivir y estar en el mundo de la vida cotidiana.

Esas enseñanzas en donde la familia tiene un importante papel son aprehendidas en ese mundo social y acumuladas como conocimiento a mano que los niños usan en la resolución de sus problemas. La similitud que hay entre este tipo de resultado con los que aportan los estudiosos del tema ya antes señalados, permite colocar a la familia en la categoría de productora de significados que

induce a los niños a participar en la sociedad tal y como ellos mismos lo hacen. Al internalizar los acontecimientos que se suscitan en la interacción cotidiana y que se les muestran como manifestaciones de los procesos subjetivos, se tornan subjetivamente significativos para cada uno de ellos. Como bien lo señala Berger y Luckmann (2012), esa internalización constituye una base para la comprensión de sus semejantes y para la objetivación del mundo en cuanto realidad significativa y social. A partir de esa inducción en el mundo que hace la familia, el niño comprende ese mundo en el que vive y lo hace suyo.

Este tipo de motivo “porque” como fundamento de sus actos lo extienden hasta el futuro, en tanto constituye un contexto de significado que recuperan mediante su atención y que por lo mismo lo destacan de entre todo el cúmulo de experiencia vividas. A través de esa educación como proceso ontogénico mediante el cual la familia induce al niño en el mundo objetivo de un sector de la sociedad, se convierte en miembro de la misma. Al nacer en esas estructuras sociales objetivas en las que diversos significantes mediatizan el mundo, le facilitan que lo aprehenda desde una determinada perspectiva, donde los golpes, gritos, abusos y maltratos representan el modo en que se expresa el enojo, el dolor, la ira y el desacuerdo, en otras palabras, les permiten identificarse con esa variedad de formas emocionales. Con esa apropiación adquieren una identidad coherente y plausible que refleja las actitudes que adoptaron para con él sus padres, hermanos y primos en cada una de las situaciones suscitadas en continuos Aquí y Ahora de su biografía.

La socialización primaria en la que participan los niños en sus contextos familiares en donde la pauta cultural sobresaliente es la violencia física, simbólica, económica y sexual es una desventaja, pues al ser situaciones típicas en donde “cada que hay enojo hay golpes y maltrato”, la familia les dispone e impone las reglas de juego con las que participan en la vida cotidiana. En este tenor, Berger y Luckmann (2012) señalan como es que el niño internaliza “el mundo” de sus otros significantes como único y no como uno de tantos. Si bien es claro que el contenido de conciencia de los niños que participaron en este estudio varía, también lo es que cada uno ha internalizado e institucionalizado esos esquemas de interacción, por ejemplo el tipo que actúa como niño valiente, temerario u osado, lo hace con base en esquemas proporcionados por los programas que se han institucionalizado en su vida cotidiana y que lo llevan a interactuar en cada uno de sus encuentros cara a cara de una manera específica y no de otra, es decir, vive en su mundo cotidiano como digno representante del programa “valentía”.

Lo cuestionable de esta situación es que la realidad de la vida cotidiana de estos niños se mantiene, en tanto se concreta en rutinas, que en palabras de los estudiosos del tema, son nocivas para su desarrollo y por lo mismo representan un factor de riesgo. El que la familia como significante clave con sus estilos de interacción y formas de resolver problemas a través de la agresión y la violencia contribuya a mantener esa realidad y a legitimarla representa un problema, pues en lugar de ayudarlos a encontrar otras alternativas que les permitan comunicar o expresar las emociones que representan al enojo, la frustración, la tristeza o el

dolor se les refuerzan. El que les muestren maneras únicas para gestionar esas emociones les limitan la adquisición de nuevos aprendizajes que les permitan encauzarlas por vías diferentes a la violencia. ¿Cómo puede un niño transformar su realidad subjetiva cuando la familia a través del ejemplo continuo se la refuerza y legitima? Cuando el curso de las cosas no cambia, es lógico que estos niños “apliquen” el principio “siempre lo puedo volver a hacer”. Como bien lo señalan Berger y Luckmann (2012) toda actividad humana está sujeta a la habituación; todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego se reproduce con economía de esfuerzo y que ipso facto es aprehendida como pauta por el que la ejecuta (p. 73).

Esta habituación es la que permite a los niños que los actos “autolesivos” se ejecuten de la misma manera, puesto que retienen su carácter significativo. El que los niños utilicen el conocimiento a mano en sus proyectos de acción lleva también a cuestionar el papel de la socialización secundaria en tanto al parecer no logra romper con la pauta cultural heredada en la primera socialización. A pesar de que en el proceso de socialización secundaria existe una interacción con múltiples actores, entre los que se encuentran los docentes, los compañeros de grupo y los amigos, ésta no logra impactar sobre los aprendizajes construidos en la socialización primaria, en la que comparte con otros significantes con los que se vincula a partir de distintas relaciones sociales.

Del Barrio (2000) señala la importancia que tiene el que las autoridades educativas generen ambientes más esperanzadores, dado que los mecanismos que se aprenden en los ambientes familiares son repetidos filogenéticamente,

brindando herramientas ontogénicas que le impiden al menor optar por otras opciones, dado que los padres solamente conocen y utilizan estrategias cargadas de abuso en la resolución de sus problemas.

En cuanto a las diferencias se señalan tres en particular: en primer lugar el tema de la desesperanza que se encuentra presente en las definiciones de suicidio que hacen distintos autores, en segundo lugar la muerte como intencionalidad de las acciones autolesivas y por último el abordaje metodológico en el estudio del fenómeno.

Mientras que en el discurso de Aguilar Cuenca (2006), Quiroga (2010) y Moral Jiménez (2011) se aprecia que asignan un importante papel a la desesperanza en la acción autolesiva, en los resultados de este estudio hay elementos que muestran divergencia. Para los autores ya señalados, la desesperanza es un sistema mental que incluye esperanzas negativas en el futuro que no les permiten a los niños salir adelante. A diferencia de esta idea se ha logrado comprender que para los niños que participaron en este estudio, la desesperanza no se presenta como objeto de pensamiento, en tanto cada uno tiene proyectos a futuro; se visualizan casados, felices, con dinero para resolver problemas y ejerciendo una profesión; en sus proyectos está presente un futuro de esperanza. Aunque estos proyectos pertenecen al mundo de la fantasía, muestran con gran nitidez la intencionalidad de sus procesos de conciencia.

Desde la mirada psicologizante que se aprecia en los estudios revisados, la desesperanza constituye un indicador cognitivo que los investigadores buscan,

observan e identifican en la población tipificada con “intento suicida”. Distintos expertos en la temática sugieren que al momento de realizar un diagnóstico se ha de rastrear ese indicador. En el caso particular de este trabajo, los proyectos de los niños corresponden a utopías prácticas que representan el futuro en un presente, en tanto esos proyectos están en la conciencia como constitutivos de una esfera de la realidad muy diferente a la que viven en un Aquí y Ahora; forman parte del mundo de los sueños en donde la esperanza tiene un lugar importante.

La segunda diferencia que se identifica mediante esta comparación tiene que ver con el significado de las acciones autolesivas. Para autores como Ellis (2006), Cohen (2007), Chávez (2008) y Quiroga (2010) las ideaciones de muerte de los niños se ligan con pensamientos y deseos sobre el morir, sin embargo para los niños entrevistados las acciones que proyectan y efectúan no tienen intención de muerte. Con sus actos persiguen un fin en donde la muerte no forma parte de sus propósitos. Desde la perspectiva de Bottero (2007) y Ellis (2006), el niño suicida presenta una disminución de eficacia cognitiva, creencias personales negativas acompañadas de pensamientos de destrucción así como escasos intentos para adquirir nuevos aprendizajes. A diferencia de esas características se pudo desvelar que los niños del estudio cuentan con conocimiento a mano para resolver las condiciones y preocupaciones que enfrentan. Se aprecia que la autolesión como categoría que se construye desde una visión adulta adquiere para los niños significados diferentes, para unos significa un modo de llamar la atención que evita que los padres discutan y se golpeen, mientras que para otros,

el motivo “para” se centra en conseguir una imagen fuerte y valorada que al mismo tiempo le ayuda a que los demás lo respeten y valoren.

Desde la perspectiva de los niños, esos actos no caen dentro de la categoría autolesivos ni suicidas, si bien con su efectuación se lastiman y hasta ponen en riesgo su vida, el significado “para” no está puesto en conseguir una muerte voluntaria, sino la consecución de un fin que como se ha visto tiene relación con la solución de un problema. Los “motivos para” de esos actos guardan estrecha relación con el bagaje cognoscitivo de esos niños, pues como bien lo señala Luckmann (1996), la acción no conduce del presente al futuro sin un pasado, el cual representa a las experiencias vividas.

Es importante precisar que Manzo (2005), Berengueras (2009) y García de Alba (2011) consideran el suicidio como un acto personal que aunque tiene una estrecha relación con la dimensión social, solo lo explican como factores de riesgo, es decir como un acto consecuente de las condiciones económicas, de los cambios sociales. A diferencia de esa postura, en este estudio se pudo observar que los procesos de socialización primaria son los que contribuyen para que el menor gestione mecanismos de acción encaminados a solucionar sus problemas por medio de efectuaciones agresivas y autolesivas que pueden terminar en consecuencias no deseadas ni previstas como lo es la muerte.

La tercera diferencia se ubica en la perspectiva teórica seleccionada como marco guía y de referencia para este estudio. Schutz, Berger y Luckmann tienen un impronta especial en los resultados obtenidos, pues los conceptos clave que se

privilegiaron entre otras cuestiones, en el análisis de los datos reflejan una toma de postura que a la vez que ilumina un aspecto de la realidad estudiada, oscurece otros. Los resultados del estudio no hubieran sido los mismos con el uso de otro corpus de ciencia. La diferencia que se percibe entre el uso del método fenomenológico con los que han utilizado los estudiosos dedicados a desvelar el fenómeno que interesa, radica en el protagonismo que se le da a la voz de los propios actores; voz que ha permitido recuperar sus objetos de pensamiento que se le presentaban y no los del investigador.

Con respecto a esta diferencia es importante destacar que el interés de la sociología fenomenológica en materia de realidad y conocimiento se justifica por el hecho de su relatividad social (Berger y Luckmann, 2012). Lo que es “real” para un niño puede no ser real para un estudioso del tema en tanto la acumulaciones de realidad y conocimiento pertenecen a contextos sociales específicos (p. 13). En este sentido es que la sociología fenomenológica se ocupa de todo lo que una persona considera como conocimiento, sin detenerse en la validez o no de dicho conocimiento (p. 13).

A partir de los principios clave de la teoría schutziana se pudo comprender que los niños en las situaciones vividas con actores sociales clave como lo son el padre, la madre y los abuelos, muestran una serie de comportamientos que les permiten resolver los problemas que experimentan en esa realidad social en la que viven diariamente. El aporte en este aparato crítico radica en que la sociología fenomenológica ha permitido comprender la realidad que es producto de las interacciones entre los miembros de la familia en las distintas prácticas sociales en

donde existe una reserva de sentido que es compartida por sus miembros, lo que significa que el sistema de significatividades de acción biográfica de las familias se socializa con los niños a partir de las relaciones que ahí se establecen. Los niños aprehenden de manera progresiva a comprender el sentido de las acciones de los agentes socializadores.

6. REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES

Colocar a los niños etiquetas a nombre de un corpus que ofrece tal o cual disciplina, tales como suicidas, con intento suicida e ideación suicida a consecuencia de los actos autolesivos que realizan, sin conocer el significado que ellos mismos construyen con base en la experiencia vivida en el mundo de su vida cotidiana, riesgo de poner a su alcance un significado distinto y por lo mismo diferente al que apunta la efectuación de una determinada acción; significado que al formar parte de sus depósitos de conocimiento pueda dar por establecido y lo use en sus proyectos futuros. Al cobrar significado esa etiqueta que se coloca desde interpretaciones biopsicopatológicas y médicas por cualquiera de sus usos y razones que le den existencia, puede llegar con el tiempo a significar lo que significa. En función a estas ideas es que se dice que el significado de la acción autolesiva se construye en buena medida con base en criterios legitimados principalmente por concepciones psicológicas que juzgan sobre la salud mental, la adaptabilidad y normalización de los niños sin tomar en cuenta su participación en contextos socioculturales.

Al no tomar en cuenta los significados que acompañan el acto autolesivo en el contexto de la situación biográfica de los niños se puede contribuir a que a nombre de una concepción de determinada disciplina, los psicólogos, médicos, educadores y demás profesionales contribuyan a que el propio niño asuma y represente el papel "rol" que se le asigna por medio de una etiqueta, que como se sabe, provee un trasfondo estable en el que su actividad pueda desenvolverse.

Entender la conducta de los niños que se golpean, se caen, se exponen a mordeduras de perros, se cortan, etc. implica reconocer que ese acto guarda relación con contextos de significado más amplios. Es poco factible hacer alusión al significado de la autolesión sin entender los procesos sociohistóricos y culturales en que se produce. La comprensión del significado de la acción autolesiva implica adentrarse en las reglas del comportamiento de la conducta que se define en continuos aquí y ahora en la familia o en otros grupos que forman parte de una estructura social de la que forman parte.

En los horizontes de sentido de los tipos ideales temerario, sanador y contenedor no está la muerte como objeto de pensamiento sino un futuro lleno de sueños. Si bien el significado al que apuntan con la realización de un proyecto, es diferente de un tipo a otro, también lo es, que en el núcleo de los motivos porque sobresale la familia –papá, mamá, abuelos, tíos, primos- como estructura social que está involucrada en el aprendizaje y expresión de sentimientos relacionados con la ira, el enojo, la depresión, la tristeza, el dolor y el abatimiento. Aunque hay similitudes en el obrar de las familias, cada tipo proyecta sus acciones con un propósito a mano: obtener reconocimiento, lograr visibilidad, interrumpir el pleito, comunicar sus sentimientos, reestablecer el equilibrio roto por un determinado incidente, protestar, demandar atención y cuidado. En otras palabras son las situaciones particulares de sus historias de vida, que marcan la diferencia en el significado de los actos “autolesivos”; en cada uno se muestra la intencionalidad de los procesos de conciencia. Lo que se quiere señalar desde estas ideas es que la experiencia es la que dota de sentido a las acciones autolesivas, las cuales

condensan distintos significados que difieren de los que se interpelan desde la biología, la medicina, la salud o la psicología, que evalúan la conducta sin considerar contextos de significado más amplios de lo que es observable en un aquí y ahora.

Los actos que realizan los niños son sociales, pues aprenden que con sus conductas afectan a los otros, de ahí que sean denominados de provocación social, en tanto tienen la intención de conseguir que los actores significativos modifiquen sus conductas: “detente, ya no pelees”, “mírame soy muy valiente” o “quiero que todo esté normal para sentirme bien”. En este sentido se puede decir que la autolesión constituye un instrumento simbólico a partir del cual comunican estados de ánimo, deseos, sueños y esperanzas; manifiestan proyectos que conllevan el interés de modificar una realidad en la que se sienten ignorados, angustiados, temerosos y amenazados.

La expresión de la emoción y el sentimiento -por medio de los golpes, negligencias y maltratos- es un aprendizaje clave que adquiere derecho de realidad, es decir, se constituye en conducta típica que muestra a los niños esquemas para su interpretación y actuación. Al continuar funcionando como un sistema de recetas que puede verificar de manera constante y que se objetiva mediante las conductas que realizan las personas que participan en su crianza, los niños terminan siendo moldeados y modelados por ese patrón cultural. Por ello se dice que el maltrato y la agresión son manifestaciones de un proceso que se da en la interacción cara a cara en una relación “nosotros” en los ambientes socioculturales en donde participa de manera habitual. Ante esto se puede decir

que los procesos de socialización primaria producen una influencia importante en los niños, que como se ha podido apreciar los vive de diversos modos por las maneras culturales que prevalecen en las relaciones familiares.

La comprensión del significado de la acción autolesiva desde el enfoque fenomenológico permite que se puedan vislumbrar acciones educativas que irrumpen los procesos de habituación e institucionalización de los comportamientos autolesivos como patrones que se usan para ser y estar en el mundo de la vida cotidiana, es decir, los mismos resultados del estudio serán útiles para ayudar a que el yo del niño no habitúe su acción a la pauta cultural a la que ha tenido acceso directo mediante la interacción con los integrantes de la familia como grupo social en el curso de una historia compartida. El alcance de este estudio no se circunscribe a los niños sino al mundo social “familias” en donde se produce y se alimenta el motivo porque que sirve como fundamento de la acción autolesiva.

Los intentos por comprender las acciones autolesivas siguen siendo precarios, de ahí que estudios como el presente sean un precedente, para avanzar en la prevención y en el trabajo educativo con niños cuyas acciones se ven afectadas por la cultura y que como los participantes del estudio comunican sensaciones como significados sociales y culturales ligados a experiencias de malestar e inconformidad. Dado que los menores actúan con base en los esquemas de referencia -conocimiento a mano-, desde donde realiza interpretaciones y reacciona ante ese mundo social, se hace pertinente brindar nuevas prácticas socioculturales, es decir generar nuevas dinámicas interactivas con actores

significativos en donde los niños aprendan, construyan nuevas pautas y roles, que les permitan resolver situaciones problema en los contextos en los que participan. Existe entonces una fuerte necesidad de actores sociales que puedan ayudar a construir nuevos aprendizajes que les ayuden a descartar la autolesión como señal de protesta, de demanda, de atención y cariño.

Al hacer un análisis del tipo de estudios que se realizan con poblaciones vulnerables, vale la pena resaltar la existencia de enfoques metodológicos que contribuyen a revictimizar a los niños. Aunque existe una urgencia latente por conocer y comprender el fenómeno, para así generar estrategias preventivas y paliativas, se ha de ponderar el estado de riesgo y las consecuencias no buscadas que se puedan producir cuando se le piensa en términos psicopatológicos y no como una práctica que pueda ser vivida e interpretada de diferentes maneras, ya que un mismo acto-acción remite a diferentes significados.

En este sentido se puede decir que la metodología que se ha privilegiado en esta investigación puede ser denominada metodología protectora en tanto permite conocer que la autolesión no conlleva un significado unívoco ni homogéneo sino que se construye a partir de situaciones en contextos socioculturales en donde la agresión y el maltrato forman parte de un patrón desde donde se gestiona la emoción, en otras palabras el dolor, coraje, ira y el sufrimiento. Mirar y pensar a los niños desde interpretaciones que se encaminan hacia la etiqueta y que en muchas de las veces impide reconocer que los niños comete actos desde significaciones distintas, abre oportunidades para comprender el “porqué y para qué” y como se construye la autolesión. No hay modo más preciso de comprender

la acción autolesiva que recurrir al estudio de los contextos en los que de manera directa e indirecta participan los niños y recorren los significados que construyen.

B. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1) Albores-Gallo, L., Méndez-Santos, J.L., García-Luna, A., Delgadillo-González, Y., Chávez-Flores, C., Martínez, O. (2014). Nonsuicidal self-injury in a community sample of older children and adolescents of Mexico city. *Actas Españolas de Psiquiatría*. 42(4), pp. 159-168.
- 2) Álvarez-Ariza, et. Al. (2012). *Guía Práctica Clínica de Prevención y Tratamiento de la Conducta Suicida*. Agencia de Evaluación de Tecnologías Sanitarias de Galicia.
- 3) Álvarez-Gayou-Jurgenson, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós: México.
- 4) Amar, A., Angarita, A. y Cabrera, D. (2003). Construcción de imaginarios infantiles y vida cotidiana. *Psicología desde el Caribe*, 12, pp. 134-172.
- 5) Aguilar-Cuenca, J. M. (2006). *Síndrome de Alienación Parental: Hijos manipulados por un cónyuge para odiar al otro*. Almuzara: España.
- 6) Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de Investigación Social*. Lumen.
- 7) Arias, E. (2010). Una aproximación al entendimiento del suicidio en comunidades rurales y remotas de América Latina. *Estudios Sociológicos*, 28(82), pp.185-210.
- 8) Ayala-Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*. 26(2), pp. 409-430.

- 9) Báez y Pérez de Tuleda, J. (2012). *Investigación cualitativa*. Alfaomega grupo editor: México.
- 10) Ballesteros, M., Gutiérrez-Malaver, M., Sánchez-Martínez, L., Herrera-Medina, N., Gómez-Sotelo, A. Elzzedin-Bouquet, R. (2010). El suicidio en la juventud: una mirada desde la teoría de las representaciones sociales. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39(3), pp.523-543.
- 11) Bartra, R. (1987). *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*. Grijalbo: México.
- 12) Bautista, N. (2011) *Proceso de la Investigación Cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno: México.
- 13) Beck, A., Wright, F., Corey, F., y Liese, B. (2000). *Terapia Cognitiva de las drogodependencias*. Paidós: México.
- 14) Belmont (1979). *Polling and Survey Research Methods, 1935-1979: An annotated bibliography*.
- 15) Berengueras, M. (2009). *Suicidio por identificación proyectiva y diversas teorías suicidas*. Juan Pablos Editor: México.
- 16) Berger, P. & Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Paidós: México.
- 17) Berger, P. & Luckmann, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores: Argentina.
- 18) Bebogino, N. (2003). *Los valores y las normas sociales en la escuela. Una propuesta didáctica e institucional*. Homo Sapiens Ediciones: Argentina.

- 19) Bohórquez, C., Dussel, E., Mendieta, E. (2009). El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y Latino (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos. Books.google.com
- 20) Borges, G. & Orozco, R. (2010). Suicidio y conductas suicidas en México: "retrospectiva y situación actual". *Salud Pública*, (52), pp. 292-304.
- 21) Bottero, M., Oliver, E., Zanola, M. (2007). *La Indefensión aprendida. En la búsqueda de caminos frente a los cambios*. Psicolibros Waslala:Uruguay.
- 22) Brodersen, A. (2003). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Amorrortu Editores: Buenos Aires.
- 23) Bueno, L. (2004). *La exclusión de la esperanza. Un sistema educativo desertor*. Universidad de Guadalajara: México.
- 24) Campo, G., Roa, J.A., Pérez, A. (2003). Intento de suicidio en niños menores de 14 años atendidos en el Hospital Universitario del Valle, Cali. *Colombia Médica*, 34 (001), pp. 9-16.
- 25) Campos-García, J.E., Bezanilla-Sánchez, J.M., Pérez-Corona, O., Cárdenas-Delgado, J.M., Martínez-Villarreal, J.A..(2012). Fenomenología y Psicología fenomenológica. *Revista Intercontinental de Psicología y educación*, 14(2), pp. 11-31.
- 26) Cantón Cortés, D. y Justicia, F. (2008). Afrontamiento del abuso sexual infantil y ajuste psicológico a largo plazo. *Psicothema* ,20(4), pp. 509-515. Recuperado de la base de datos

Redalyc <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72720400#>

- 27) Cañón-Buitrago, S.C. (Enero-junio 2011). Factores de riesgo asociados a conductas suicidas en niños y adolescentes, *Archivos de Medicina*, 11 (1), pp.62-67.
- 28) Carbonell, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Editorial Octaedro: Barcelona.
- 29) Casado-Hidalgo, E. (2005). Entrevista psicológica y comunicación humana. *Universidad Central de Venezuela (CDCH)*.
- 30) Casullo, M., y Bonaldi, P. (2000). *Comportamientos suicidas en adolescentes. Morir antes de la muerte*. Lugar Editorial: Argentina.
- 31) Caycedo, A. y Arenas, M. (Julio-diciembre 2010). Características psicosociales y familiares relacionadas con intento de suicidio en una población adolescente en Bogotá 2009. *Persona y Bioética*, 14(2), pp.205-213.
- 32) Clarck, J. & Sprane, G. (2008) Infant mental Health, child maltreatment, and the law: a jurisprudent therapy analysis. *Infant mental health Journal*.
- 33) Cohen, D. (2007). *Por mano propia. Estudios sobre las prácticas suicidas*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- 34) Colín Cabrera, A. (2010) La referencia social de la paternidad. Una reflexión histórica en torno a la paternidad. *Vidas Breves. Suicidio y accidentes de niños*. Fontamara: México.

- 35) Comisión Nacional de Arbitraje Médico (CONAMED) (2008). *Elementos esenciales. Régimen jurídico del acto médico*. México.
- 36) Comisión Nacional para la Protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y comportamental. (1979). Informe Belmont. *Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación*. National Institutes of Health.
- 37) Consejo Nacional contra las Adicciones. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente, Instituto Nacional de Salud Pública, Secretaría de Salud. (2008). Encuesta Nacional de Adicciones 2008. Morelos: Instituto Nacional de Salud Pública.
- 38) Craig, G. (2001). *Desarrollo psicológico*. Pearson Educación: México.
- 39) Creswell, J. (2003). Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. *London Saged*.
- 40) Cueva, G. (2012). Noviembre y Diciembre son meses decisivos para prevenir suicidios especialmente en niños. *Diario de la República*. Recuperado por: Instituto Nacional de Salud de Perú.
- 41) Chávez-Hernández, A.M. (comp.) (2005). *Elección Final. Ensayos sobre suicidio y eutanasia en el mundo contemporáneo*. Universidad de Guanajuato: México.
- 42) Chávez-Hernández, A. & Medina-Núñez, M. (Mayo- junio, 2008). Modelo Psicoeducativo para la prevención del suicidio en Jóvenes. *Salud Médico*, 31 (003), pp. 197-203.
- 43) Chávez, M. (Agosto, 2009). Cuando los niños se suicidan. *Contenido*, pp. 80-89.

- 44) Chávez, H. y Macías, L. (2003). El fenómeno del suicidio en el Estado de Guanajuato. En Chávez, H. (2003). *Suicidio Infantil. Una realidad en Guanajuato*. (pp.170-199). Editorial Graffos: México.
- 45) Chávez-Hernández, Macías-García, L. y Palatto, H. (2004). Epidemiología del suicidio en el Estado de Guanajuato. *Salud Mental*, 27(002), pp.15-20.
- 46) Chávez-Hernández, A. & Medina-Núñez, M. (2008). Modelo psicoeducativo para la prevención del suicidio en jóvenes. *Salud Médica*, 31 (003), pp.197-203.
- 47) De Catanzaro D. (1984). Suicidal ideation and the residual capacity to promote inclusive fitness: a survey. *Suicide and Life-Threat Behavior*. 14, pp. 75-87.
- 48) De la Torre-Martí, M. (2013). *Protocolo para la detección y manejo inicial de la ideación suicida*. Guía desarrollada por el Centro de Psicología Aplicada. Universidad Autónoma de Madrid
- 49) Del Barrio, V. (2000). *La Depresión Infantil. Factores de riesgo y posibles soluciones*. Ediciones Aljibe: España.
- 50) Dreher, J. (2012). Reflexiones sobre creatividad: el poder de subjetivación del ser humano. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 33(106), pp.15-25.
- 51) Dubugras-Sá, S. & Guevara Werlang, B. (Mayo-agosto, 2007). Homicidio seguido de suicidio. *Pontificia Universidad Javeriana*, 6(0029), pp. 231-244.
- 52) Durkheim. E. (2003). *El suicidio*. Editorial Akal: España.

- 53) Eguiluz, L. (2010). *¿Qué podemos hacer para evitar el suicidio?* Editorial PAX: México.
- 54) Ellis, T. (2006). *Cognición y suicidio*. Editorial Manual Moderno: México.
- 55) Escalante, E. & Páramo, M.A. (comp.)(2011). *Aproximación al análisis de datos cualitativos*. Mendoza: Editorial Universidad del Aconcagua.
- 56) Espinoza-Gómez, F. y Zepeda, P. (2010). Violencia doméstica y riesgo de conducta suicida en universitarios adolescentes. *Salud Pública, 52* (3), pp. 213-219.
- 57) Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós: Barcelona.
- 58) Ferris, M. Hasket, M. & Pikinton, S. (septiembre-octubre, 2007). Financial Analysisi of acetaminophen suicide in a teen girl. *Pediatric Nursing, (5)*, pp. 442-451.
- 59) Flick, U. (2004). *Introducción de la Investigación cualitativa*. Fundación Paideia Galiza: Madrid.
- 60) Franco-Zuluaga, A. (2001). Ética y conductas suicidas. *Revista Colombiana de Psiquiatría. 30*(4), pp. 369-382.
- 61) García-Fuster, E. (2002). *Las víctimas invisibles de la violencia familiar. El extraño iceberg de la violencia doméstica*. Paidós.
- 62) García-Rábago, H., Sahagún-Flores, J. y Ruíz-Gómez, A. (Octubre, 2010). Factores de riesgo asociados a intento de suicidio, comparando

- factores de alta y baja letalidad. *Revista de Salud Pública*, 12(5), pp. 713-721.
- 63) García, V., Palacio, A., Diago, J., Zapata, C., Ortiz, J. y López, M. (2008). Eventos vitales adversos y suicidio: un estudio de autopsia psicológica en Medellín, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 37(1), pp. 11-128.
- 64) García de Alba, G., Quintanilla, M., Sánchez, L., Morfín, L. y Cruz, G. (Diciembre, 2011). Consenso cultural sobre el intento de suicidio en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(2), pp.167-179.
- 65) Gibbons, R. y Hur, K. (Febrero, 2007). Relación entre los índices de prescripción de antidepresivos y los índices de suicidio al inicio de la adolescencia. *American Journal Psychiatry* (Ed. Esp.), 10(2), pp. s/n.
- 66) Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu editores: Argentina.
- 67) Gil-Montes, V. & Soto, A. (2007). *Educación y escolarización de los jóvenes: ¿Pedagogía de la exclusión y la desesperanza?* El Cotidiano. México. 152. 73-78.
- 68) Gil, M.C., Schilagi, M., Squadrito, S. & Escalante-Gómez, E. (2011). Evaluación y Análisis fenomenológico del relato en pericias realizadas por abuso sexual en niños/as-adolescentes. *Revista de Psicología*, 17(2), pp. 157-171.
- 69) González de la Fé (2003). Teoría Social. En Gineer S. (comp.). *El interaccionismo simbólico* (167-218). Ariel.

- 70) González-Forteza, C., Jiménez-Tapia, J. (2015) Develar la problemática. En Morfín-López, T. & Ibarra-López, A. (Coord.) *Fenómeno suicida: Un acercamiento transdisciplinar*. (pp.9-27). Editorial Manual Moderno: México.
- 71) González, M. C. (2000). *Suicidio una alternativa social*. Biblioteca Nueva: España.
- 72) Gracia-Fuster, E. (2002). *De las víctimas invisibles de la violencia familiar. El extraño iceberg de la violencia doméstica*. Editorial Paidós: España.
- 73) Guevara Villalobos, O. (2007). Aportes para la reflexión sobre el fenómeno suicida en adolescentes. *Revista de Ciencias Sociales*, 2 (116), pp. 57-69.
- 74) Gutiérrez-García, A. & Contreras, C. (Septiembre-octubre 2006). El suicidio. Conceptos actuales. *Salud Mental*, 29(005), pp. 66-74.
- 75) Guzmán-Sabogal, Y.(2006).Educación en riesgo suicida, una necesidad bioética. *Persona y bioética*, 10 (027), pp. 82-98.
- 76) Hemilse, A. (2011). Lenguaje y mundo social: la relevancia pragmática del lenguaje. Nómadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 30(2), pp.1-8.
- 77) Hernández-Prado, M. & Solano-Fernández, I. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de educación a distancia*. 10(1), pp. 17-36.

- 78) Hernández-Romero, Y. & Galindo-Sosa, R. (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz. *Espacios Públicos*, Sin vol., pp.228-240.
- 79) Herreros, M. (Diciembre 2012). El uso educativo de los relatos personales como herramienta para pensar el yo (self). *Digital Education Review*. 22. <http://greav.ub.edu/dei>
- 80) Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Ediciones Paidós: España
- 81) Icart, T. (2006). *Cómo elaborar y presentar un proyecto de investigación, una tesina y una tesis*. Universidad de Barcelona.
- 82) INEGI. (2007). *Estadística de suicidios de los Estados Unidos Mexicanos*. México.
- 83) INEGI (2009). *Estadísticas de Suicidios de los Estados Unidos mexicanos*. México.
- 84) Jiménez, A. y González, C. (2003). Veinticinco años de investigación sobre suicidio en la Dirección de investigaciones epidemiológicas y psicosociales del Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. *Salud Mental*, 26 (006), pp.35-46.
- 85) Jiménez, Q., Hidalgo, J., Camargo, C. Dulce, B.(2014) El intento de suicidio en la población pediátrica, una alarmante realidad. *Rev. Ciencias Salud*, 12(1), pp. 59-83.
- 86) Juárez, I., Blé-Castillo, J., Villar-Soto, M., Jiménez, S., Ramón, F., Juárez, O. y Díaz, Z. (2005). Depresión y riesgo de suicidio: posibles

- indicadores bioquímicos en pacientes psiquiátricos con intento de suicidio en el sureste de México. *Universidad y Ciencia*, 41(21), pp. 1-9.
- 87) Keats, D. (2009). *Entrevista. Guía práctica para estudiantes y profesionales*. Editorial Mc Graw Hill Educación: México.
- 88) Kübler-Ross, E. (2011). *Una luz que se apaga*. Editorial Pax: México.
- 89) Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata: España.
- 90) Lara-Salcedo, L. & Delgado-Salazar, R. (2010). Trasegar de las subjetividades y las memorias de las y los jóvenes desmovilizados en el tránsito a la vida civil. Una mirada a los programas educativos y de apoyo psicosocial. *Universitas humanística*, (70), pp.29-56.
- 91) Latapí-Sarre, P. (2008). *Una Buena Educación. Reflexiones sobre la calidad*. Universidad de Colima.(2º ed.). Editorial Santillana: México.
- 92) Leal-Riquelme, R. (2006). La sociología Interpretativa de Alfred Schutz. Reflexiones en torno a un planteamiento epistemológico cualitativo. *Alpha*. 23. Pp. 201-213.
- 93) López, D.G. (2008). El problema de la subjetividad en la explicación sociológica. Una Mirada a partir del debate Schutz-Parsons. *Revista de estudios sociales*, 31, pp.72-83.
- 94) Loue, S. (2005).Redefining the emotional and psychological abuse and maltreatment of children. Legal implications. *The journal of Legal Medicine*, 26, pp.11-337.

- 95) Lutzker, J. (2008). *Prevención de violencia. Investigación y estrategias de intervención basadas en evidencia*. Manual Moderno: México.
- 96) Llorca, D. & Traver, T. (2008). Aspectos Evolutivos del suicidio. *Suicidio y Trastorno Bipolar*. Asociación Valenciana de Trastorno Bipolar.
- 97) Lucio-Gómez, E. Heredia y Ancoca, M.C. (2014). *Psicopatología riesgo y tratamiento de los problemas infantiles*. Manual Moderno. México.
- 98) Luckmann, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Paidós: Barcelona.
- 99) Mahoney, M. (1997). *Psicoterapias cognitivas y construccionistas*. Ediciones DDB: España.
- 100) Manzo-Guerrero, I. (Enero-abril, 2005). El suicidio desde una perspectiva socioeconómica cultural. *Cuiculco*, 12 (033), pp.153-171.
- 101) Mari, R., BO, R., Climent, C. (2010). Propuesta de análisis fenomenológicos de los datos obtenidos en la entrevista. *Revista de Ciencies de l'Educació*, pp. 113-133.
- 102) Mardones, J. & Ursúa, N. (1994). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Fontamara: México.
- 103) Martín-Algarra, M. (1993). *La comunicación en la vida cotidiana. La fenomenología de Alfred Schutz*. EUNSA: España.

- 104) Martínez, A. & Guinsberg, E. (2009). Investigación cualitativa al estudio del intento de suicidio en jóvenes de Tabasco. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*. 27(1), pp. 32-38.
- 105) Martínez, C. (2007). *Introducción a la suicidología. Teoría, investigación e intervenciones*. Lugar Editorial: Argentina.
- 106) Martínez- García, B. (2008). La investigación en la cotidianidad social desde la fenomenología. *Tiempo de educar*. 9(17), pp. 35-56.
- 107) Martínez-Miguel, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma Maracay*, 27(2). Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&ing=es&nrm=iso. Accedido en 20 dic. 2013
- 108) Mazadiego-Infante, T. (Julio-diciembre 2005). Detección de maltrato infantil en una muestra de escuelas primarias. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 10 (002).291-293.
- 109) Mélich, J. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Anthropos: Barcelona.
- 110) Mendoza, B. (2012). *Bullyng. Los múltiples rostros del acoso escolar*. Editorial PAX: México.
- 111) Mondragón Barrios, I. et. Al. (2010). *Guía Bioética para el tratamiento clínico de pacientes que han intentado suicidarse*. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz. México
- 112) Moral-Jiménez, M. & Sirvent-Ruíz, C. (2011). Desórdenes afectivos, crisis de identidad e ideación suicida en adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), pp. 33-56.

- 113) Motta, R. (2010). La constitución temporal de la acción significativa: Reconstrucción de la crítica de Schutz a Weber en torno a la génesis del sentido de la acción. *A Parte Rei*. 71. Pp. 1-10
- 114) Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6 (14), pp.106-111.
- 115) Natanson, M. (comp.)(1995). *El problema de la realidad*. Amorrortu editores: Buenos Aires.
- 116) Natanson, M. (comp.)(2007). *Estudios sobre teoría social*. Amorrortu editores: Buenos Aires.
- 117) Novo, M., Seijo, D., Viariño, M. & Vázquez, M. (2013). Frecuencia e intensidad en el acoso escolar: ¿qué es qué en la victimización? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*. 4(2), pp. 1-15.
- 118) Núñez-Gómez, N. & Olivera-Plaza, S. (2008) Perfil multidimensional de personas que han realizado intento de suicidio. *Pensamiento psicológico*, 4 (10), pp. 85-100.
- 119) Olweus, D. (1988). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata: Madrid.
- 120) Ornelas, C. (2001).Equidad: educación comunitaria y programas compensatorios, en Ornelas, C. *Investigación y políticas educativas: ensayos en honor a Pablo Latapí*. Editorial Santillana: México.
- 121) Organización Mundial de la Salud(OMS). Trastornos mentales y cerebrales. Departamento de salud mental y toxicomanías. Ginebra: OMS. 2001.

- 122) Osman, A., Gutiérrez, P., Muehlenkamp, J., et. Al. (2004). Suicide Resilience Inventory-24 development and preliminary psychometric properties. *Psychol Rep.* 94, pp. 1349-1360.
- 123) Palacios-Espinosa, X., Barrera-Lora, A. (2007). Análisis bibliométrico de la producción científica sobre suicidio en niños en el período 1985-2005. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(21), pp.40-62.
- 124) Papalia. (2009). *Psicología del desarrollo*. Mc Graw Hill: México.
- 125) Páramo-Castillo, D., Chávez-Hernández, A. (Mayo-junio, 2007). Maltrato y suicidio infantil en el Estado de Guanajuato. *Salud Mental*, 30(003), pp.59-67.
- 126) Pereda-Beltrán, N. (Mayo-agosto 2010). Consecuencias psicológicas a largo plazo del abuso sexual infantil. *Papeles del psicólogo*, 31 (2),pp.191-201.
- 127) Pereda, N. y Arch, M. (Octubre 2009). Abuso sexual infantil y síndrome de alienación parental: criterios diferenciales. *Cuad. Md Forense*, 15(8), pp. 279-287. Recuperado desde la base de datos Dialnet. <http://scielo.isciii.es/pdf/cmfn58/original1.pdf>
- 128) Pereda, N. (Mayo-agosto 2010). Consecuencias psicológicas a largo plazo del abuso sexual infantil. *Papeles del psicólogo*, 31(2), pp.191-201.
- 129) Pérez-Amezcu, B. & Rivera-Rivera, L. (2010). Prevalencia y factores asociados a la ideación suicida en adolescentes de educación media superior de la República Mexicana. *Salud Pública*, 52 (4), pp. 324-333.

- 130) Pérez-Barrero, S. (2005). Los mitos sobre el suicidio, la importancia de conocerlos. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 34, pp. 386-394.
- 131) Pérez-Olmos, I., Rodríguez-Sandoval, E., Dussán-Buitrago, M. & Ayala-Aguilera, J. (junio, 2007). Caracterización psiquiátrica y social del intento suicida atendido en una clínica infantil, 2003-2005. *Revista de Salud Pública*, 9(2), pp. 230-240.
- 132) Petrzelová, J., Chávez, M. & Valdés, A. (2007). *Por qué y cómo se llega a la desesperanza. Tres miradas sobre el suicidio*. México. Plaza y Valdés (Eds.). Universidad Autónoma de Coahuila: México.
- 133) Petzelova, M., Chávez-Martínez, M. (Enero-junio, 2008). El suicidio en la región sureste del Estado de Coahuila. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 11(001), 161-175.
- 134) Piedrahita, L. y García, M. (Julio-septiembre, 2011). Identificación de factores relacionados con el intento suicida en niños y adolescentes a partir de la aplicación del proceso de atención de enfermería. *Colombia Médica*, 42(3), pp. 334-341.
- 135) Pinto, M. (2006). Suicidio Juvenil: Sociología de una realidad social. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://diarium.usal.es/pgalindo/files/2012/07/Suicidio-HJ-BIPLOT-tesis.pdf>
- 136) Porta, L. & Silva, M.(2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. Mar de Plata.
- 137) Posner, K. y Oquendo, M. (2007). Algoritmo de clasificación de Columbia para la evaluación del suicidio (C-CASA): clasificación de los

- acontecimientos suicidas en el análisis de riesgo de suicidio de los antidepresivos llevado a cabo por la FDA. *American Journal Psychiatry*, 10, pp.540-548.
- 138) Quinceno, J., Mateus, J., Cárdenas, (2013). Calidad de vida, resiliencia e ideación suicida en adolescentes víctimas de abuso sexual. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 18 (2), pp. 107-117.
- 139) Quintanar, F. (2007). *Comportamiento Suicida. Perfil Psicológico y posibilidades de tratamiento*. Editorial Pax: México.
- 140) Quintanilla, M., Haro, J., Flores, V., Celis de la Rosa, A. y Valencia, A. (Agosto, 2003). Desesperanza y tentativa suicida. *Investigación en Salud*. 5(002), pp. 1-8.
- 141) Quintanilla, M.R., Valadez. F. I., Valencia, A.S., González de Mendoza, J.M. (Agosto de 2005). Estrategias de afrontamiento en pacientes con tentativa suicida. *Investigación en Salud*, 7(2), pp. 112-116.
- 142) Quiroga, S & Cryan, G.(2010).Evolución de la desesperanza en grupos de terapia focalizada en adolescentes violentos. *Perspectivas en psicología*, (7), pp.103-111.
- 143) Reyes- Gómez, U., López-Cruz, G. & Sánchez-Chávez, N. (2003). Formas raras de maltrato infantil: abuso por ritual. *Revista Mexicana de Puericultura y Pediatría*, 10 (57), pp.72-82.
- 144) Ricard, M., Bo, R. y Climent, C. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Revista de*

Ciencias de Léducacuo. Pp. 113-133. Recuperado de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut>.

- 145) Rivera-Heredia, M.E. y Andrade, P. (2008). Conductas autodestructivas e intento suicida en adolescentes, en Andrade P., Cañas, J.L. y Betancourt, D. *Investigaciones psicosociales en adolescentes*. Colección Montebello, UNICACH y UNAM, México.
- 146) Rodríguez, J. Fernández, A., Hernández, A. & Ramírez P. (2006). Conductas agresivas, consumo de drogas e intentos de suicidio en jóvenes universitarios. *Terapia psicológica*, 21(1), pp.63-69.
- 147) Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) Metodología de la investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe.
- 148) Rodríguez, G, Gil, J, y García, E. (1999) Métodos de Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe.
- 149) Rodríguez-Toral, J. La acción social posibilitada y limitada por la intersubjetividad. En [www.academia.edu/.../La acción social posibilitada y limitada por la/](http://www.academia.edu/.../La_acción_social_posibilitada_y_limitada_por_la/)
- 150) Rodrigo, C. (2008). Leer a Schutz a través de un concepto: usos del término “interés” en su última obra”. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), pp. 231-234.
- 151) Rosales, J. (2010). “La investigación del proceso suicida”. En L.L. Eguiluz, M.H. Córdova & J.C. Rosales (Eds.) *Ante el suicidio su comprensión y tratamiento* (pp. 82-94). Editorial Pax: México, D.F.

- 152) Schacter, D.L. (1999). The seven sins of memory: insights from psychology and cognitive neuroscience. *American Psychologist*. Psynet.apa.org.
- 153) S.N. (Junio4, 2012). *Abusa cura pederasta de al menos 45 niños indígenas de Oaxaca*. México.
- 154) S.N. (enero-febrero 2005). El papel de la familia en el intento suicida del adolescente. *Salud Pública de México*, 47(1), pp. 1-2.
- 155) Schmelkes, S. (2001). "Los valores del investigador en educación", en Ornelas, C.(2001) *Investigación y políticas educativas: ensayos en honor a Pablo Latapí*. Editorial Santillana: México.
- 156) Schutz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Editorial Paidós: Buenos Aires.
- 157) Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrortu editores: Buenos Aires.
- 158) Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Editorial Paidós: España.
- 159) Schutz, A. Luckmann, T. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu Editores: Argentina.
- 160) Schutz, A. (2003). *Escritos I. EL problema de la realidad social*. Amorrortu Editores: Argentina.
- 161) Silva Rodríguez, A. (2003). *Criminología y conducta antisocial*. Editorial Pax: México.

- 162) T. Clarck E. (2000). *El destino indivisible de la Educación. Propuesta holística para redefinir el diálogo humanidad-naturaleza en la enseñanza*. Editorial Pax: México.
- 163) Taracena, E. (2002). La construcción social del relato de implicación en las trayectorias profesionales. *Perfiles Latinoamericanos*. 21. Pp. 118-141.
- 164) Taylor, S.J., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós: México.
- 165) Tesch, R. (1990): *Qualitative research: analysis types and software tolos*. New York, The Falmer Press.
- 166) Tello, C. (1979) *La política económica en México 1970-1976*. Siglo Veintiuno editores. México.
- 167) Toledo-Nickels, U. (2009). El programa socio-fenomenológico de investigación. *Cinta de Moebio*. (35), pp. 67-87. Recuperado el 09 de diciembre de 2013, de http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S=0717-
- 168) Toro, G. D., Paniagua S. R., González, P. C. & Montoya, G. B. (diciembre, 2009). Caracterización de adolescentes escolarizados con riesgo de suicidio en Medellín 2006. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*. 27(3), 302-308.
- 169) Van, K. (2001). *The suicidal process and related concepts*. En K. Van(Ed.). *Understanding suicidal behavior. The suicidal process: Approach to research treatment and prevention*.(pp.3-14). England: John Wiley&Sons Ltd.

- 170) Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad.* Idea Books.
- 171) Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa". *Forum Qualitative Social Research.* 10(2). Disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2778>. Fecha de consulta 29/12/13.
- 172) Velasco-Salles, M. (primavera, 2005). Hacia una problematización de la noción convencional del suicidio: el suicidio en el contexto de la vida. *Athenea Digital.* 7.
- 173) Velasco-Salles, M. & Pujal –Llombart, M. (2005). Reflexiones en torno al suicidio: desestabilizando una construcción discursiva reduccionista. *Athenea Digital,* 7, 133-147. Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num7/velasco.pdf>.
- 174) Villalobos-Galvis, F., Arévalo-Ojeda, C., Rojas-Rivera, F. (2012). Adaptación del inventario de resiliencia ante el suicidio en adolescentes y jóvenes de Colombia. *Revista Panamericana de Salud Pública.* 31(3).
- 175) Villoro, Luis (2010). *Tres Retos de la sociedad por venir. Justicia, democracia, pluralidad.* Siglo XXI Editores: México.
- 176) Weber, M.(1985). *Sobre la teoría de las ciencias sociales.* Planeta Agostina: Barcelona.

- 177) Yescas-Sánchez, R. (2003). Intervención educativa para resolver un caso de acoso escolar. *Psicología escolar y educativa*. 17(2), pp. 339-354.
- 178) Zabin, H. (2005). Conversaciones con un pederasta. Martínez Roca Ediciones: Barcelona.

C. ANEXOS

Anexo I. Carta de Consentimiento Informado

Mi nombre es María Cristina Lima Ojeda, estoy estudiando un doctorado y como parte de la investigación se requiere entrevistar a su hijo(a):

en especial, para conocer todo lo que pueda decir en relación a la acción de autoagresión, para conocer más sobre el comportamiento suicida necesito llevar a cabo entrevistas en diferentes momentos.

La información que se obtenga puede ayudar a entender la problemática de su menor hijo y apoyar el desarrollo integral de otros menores.

El propósito que el proyecto de investigación tiene es conocer los significados que los niños que han realizado actos de autoagresión tienen, para así ampliar el conocimiento que se tiene sobre el fenómeno suicida infantil en la sociedad jalisciense. Puede ser que en estas entrevistas se desencadenen riesgos psicológicos por ello se está tratando de evitar mediante los siguientes mecanismos de el niño (a) será entrevistado por la M. Ma. Cristina Lima Ojeda, mientras tanto a Usted previamente será invitado (a) a recibir apoyo psicopedagógico, de manera grupal y/o individual, para que logre identificar factores de riesgo en su hijo y para que pueda desarrollar factores protectores que limiten la acción autolesiva. Una vez que el niño salga de la entrevista se le realizará una evaluación de riesgo, para posteriormente pasarlo con un especialista a un proceso de intervención de crisis o de resignificación. Por último

se le solicita que el niño asista a terapia a SYDISAS (Seguimiento y detección de intento suicida y abuso sexual) al día siguiente, en caso de así requerirlo, y el psicólogo tratante le otorgará una opción de cita.

El niño continuará con su tratamiento por parte del personal capacitado de la institución SYDISAS hasta que logre los objetivos planteados por el psicólogo tratante en el mediano y largo plazo.

Cualquier duda o pregunta puede realizarla antes o durante el proceso de entrevistas, antes de que inicien o una vez que culminen las fases de conversación.

Agradezco su participación y le solicito su firma a manera de autorización para la realización de las entrevistas.

Autorizo la participación de mi hijo en la aplicación de entrevistas.

Nombre y Firma.

Fecha y Lugar.

Firma del investigador y datos de contacto: M. María Cristina Lima Ojeda. Javier Santamaría 4486 interior 42. Teléfonos de contacto: 3313599017 y 36987511. Correo electrónico: cristy_psic_13@hotmail.com

Firma del Personal de Sydisas

Firma del testigo

Anexo II. Carta de Asentimiento

Mi nombre es María Cristina Lima Ojeda, Aunque ya soy una psicóloga, y trabajo sigo estudiando para aprender más acerca de los niños. Como parte de mis estudios tengo que hacer una investigación, por ello necesito de tu ayuda.

La forma en que me puedes ayudar es que me permitas platicar contigo para entender lo que te gusta, te disgusta, lo que haces, lo que piensas y lo que te interesa.

Con lo que me platiques tú y otros niños que vienen a Sydisas a recibir apoyo como tú, y ayuda de las personas que ahí trabajan, puedo entender más y con ello seguir apoyando a niños y niñas que viven en otras partes.

Te quiero decir que tanto tu nombre como aquello que me platiques no lo daré a conocer.

Por este medio solicito tu autorización para poder platicar contigo.

Autorizo la participación de mi hijo en la aplicación de entrevistas.

Fecha y lugar

Firma del investigador y datos de contacto: M. María Cristina Lima Ojeda. Javier Santamaría 4486 interior 42. Teléfonos de contacto: 3313599017 y 36987511.

Correo electrónico: cristy_psic_13@hotmail.com

Firma del Personal de Sydisas

Firma del testigo

Anexo III. Documento de Solicitud de registro al Comité de Investigación de la oficina Central de la Secretaría de Salud del Estado de Jalisco

Guadalajara, Jalisco a 08 de abril del 2014

Dr. Gilberto Rodríguez Rodríguez

Director del Departamento de Investigación

Secretaría de Salud Jalisco

Presente:

Por este conducto me dirijo a Usted para solicitar el registro estatal de investigación del Protocolo de tesis titulado "Los significados intersubjetivos de la acción autolesiva que construyen los niños tipificados con comportamiento suicida", que para obtener el grado de Doctor está realizando quien suscribe, bajo la dirección de la Dra. Ma. Guadalupe Valdés Dávila.

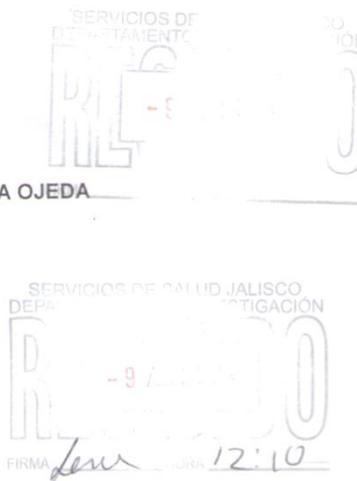
Así mismo me permito hacer de su conocimiento que hago entrega de los siguientes documentos, requisito solicitado para dicho trámite:

- ✓ Solicitud de Registro
- ✓ Currículum vitae
- ✓ Protocolo impreso
- ✓ Protocolo en electrónico
- ✓ Dictamen del Cuerpo de Investigadores
- ✓ Solicitud de la Institución de Revisión por parte del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

Agradezco sus finas atenciones a la presente y en espera de su respuesta quedo de Usted como su seguro servidora.

Atentamente

M. MARÍA CRISTINA LIMA OJEDA



Anexo IV Dictamen de la Dirección General de Salud



JALISCO
GOBIERNO DEL ESTADO



3612

Dirección General de Salud Pública.

Oficio No. DGSP/DDI/D.INV. 181/14. 22 MAY 2014

Guadalajara, Jal., 16 de mayo de 2014.

Asunto: Observaciones de proyecto de investigación.

C. MARÍA CRISTINA LIMA OJEDA.
4º. SEMESTRE DE DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL
EN EDUCACIÓN EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE
ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE (ITESO)
PRESENTE.

Por este conducto hago propicia la ocasión para enviarle un cordial saludo deseándole éxito en sus actividades; y a la vez me permito informarle que el Comité de Investigación y Ética de Oficina Central evaluó el Protocolo: **"Los significados intersubjetivos de la acción autolesiva que construyen los niños años, tipificados con comportamiento suicida"**. Y se encontraron algunas observaciones las cuales deberán ser incorporadas al protocolo, y así contar con un documento con mayor soporte ético - metodológico:

I. METODOLÓGICO

1. Tomando en cuenta los aspectos epidemiológicos del evento, se sugiere indagar más sobre el entorno familiar de los niños en estudio de los familiares (padres y núcleo familiar).

No está claro si al personal contratado (psicólogos) se les brindará una capacitación para realizar las entrevistas y trabajo de apoyo al menor en caso de requerir intervención.

Describir los espacios y tiempos en que se levantarán las entrevistas .

Considerar la experiencia y formación de los entrevistadores, además de la trascendencia de que sea hombre o mujer por la temática abordada.

II. ÉTICO

Desde el punto de vista de ética en investigación, existen tres aspectos a vigilar en todo trabajo de investigación: con los sujetos de estudio, con la sociedad en general y con el resto de la comunidad científica. Por lo que a nombre del Comité de Investigación y Ética de la Secretaría de Salud Jalisco comento lo siguiente:

1. En relación a los sujetos de estudio, en este caso se trata de población infantil en el que el investigador ha definido muy bien su objetivo por lo que quedó muy claro que el principal documento en este capítulo es el consentimiento informado en el cual se tome en cuenta lo siguiente.
 - a) Se debe informar y enfatizar que el paciente está siendo invitado a participar en un trabajo de investigación y no unicamente a una simple encuesta.

- b) Los sujetos de estudio son personas menores de 18 años de edad y no poseen la capacidad legal de autorizar el Consentimiento Informado lo cual corresponde al familiar o tutor. Sin embargo sí deben firmar un documento llamado carta aceptación que cuando sea el caso el paciente tenga la lucidez intelectual suficiente para comprender que será sometido a un tratamiento el cual es un estudio de investigación. Por lo tanto, el investigador debe redactar un documento que sea lo suficientemente completo que cubra este aspecto, en virtud de que el paciente sea motivo de respeto a su dignidad personal independientemente de su edad o condición física o social en que se encuentre.
- c) Sugiero que la terminología del Consentimiento Informado sea más sencilla y comprensible para el paciente, por ejemplo: el término "autolesiva". Por lo que recomiendo que se cambie ese aspecto y se anote en el protocolo el compromiso del investigador de llevar a cabo una explicación personal sencilla y didáctica del contenido del mismo.
- d) De la misma manera sugiero que al paciente se le explique lo que significa el término "SYDISAS" al que se le invita a asistir.
- e) Sugiero explicar al paciente y a su familiar o tutor, que su participación en el presente trabajo de investigación, no sufrirá ningún riesgo físico y además explicar si existe la posibilidad de algún riesgo psicológico, social o efectivo y las características del mismo. Igualmente explicar las medidas de precaución o tratamiento que el investigador tomará en caso de presentarse esos posibles riesgos.
- f) Por las características propias de la edad del sujeto de investigación, se sugiere que el familiar o tutor acompañe al mismo durante el proceso de las entrevistas siempre y cuando no sesge metodológicamente la obtención de la información en el trabajo de campo.
- g) Es importante tomar en cuenta las condiciones psicosociales y afectivas del paciente en el momento de las entrevistas y valorar si se encuentra en condiciones de contestar o participar en las mismas.
- h) No se identifica cual es el seguimiento a mediano y largo plazo a éstos niños por parte del grupo de investigación.
- i) Se sugiere ampliar en la carta de Consentimiento Informado la explicación en que consiste el proyecto, los riesgos que implica, los beneficios a obtener y la forma de participar en el mismo y que el testigo sea externo de Sydisas, A.C., y del equipo de investigación.
- j) Al consentimiento informado falta fecha, hora de aplicación de la entrevista y datos de contacto de la investigadora, domicilio y teléfono donde se pueda localizar.
2. En relación a los aspectos a vigilar con la sociedad en general se sugiere se agregue la forma de financiamiento que el trabajo ejercerá, en virtud de que en el protocolo no se mencionan cuáles serán las fuentes financieras del mismo. En este sentido, la forma de financiamiento que el trabajo ejercerá obliga a proporcionar toda la información de resultados a la fuente de recursos económicos, la cual debe ser aplicada de conformidad al cronograma de actividades del trabajo de investigación. Es decir, debe tener establecido un estado contable sujeto a revisión en cualquier momento que permita tener una relación estable y honrada con dicha fuente y evitar se suspenda súbitamente el referido recurso.
3. En relación a los aspectos a vigilar con la comunidad científica sugiero mencionar las diferencias que tendrá este trabajo en relación con otros similares que pudiesen estar publicados a fin de evitar malas interpretaciones de supuestos plagios, y finalmente considerar la posibilidad de dar difusión a los hallazgos (publicaciones, foros etc.), tomando en cuenta los aspectos éticos e implicaciones que tiene dar a conocer dichos resultados.

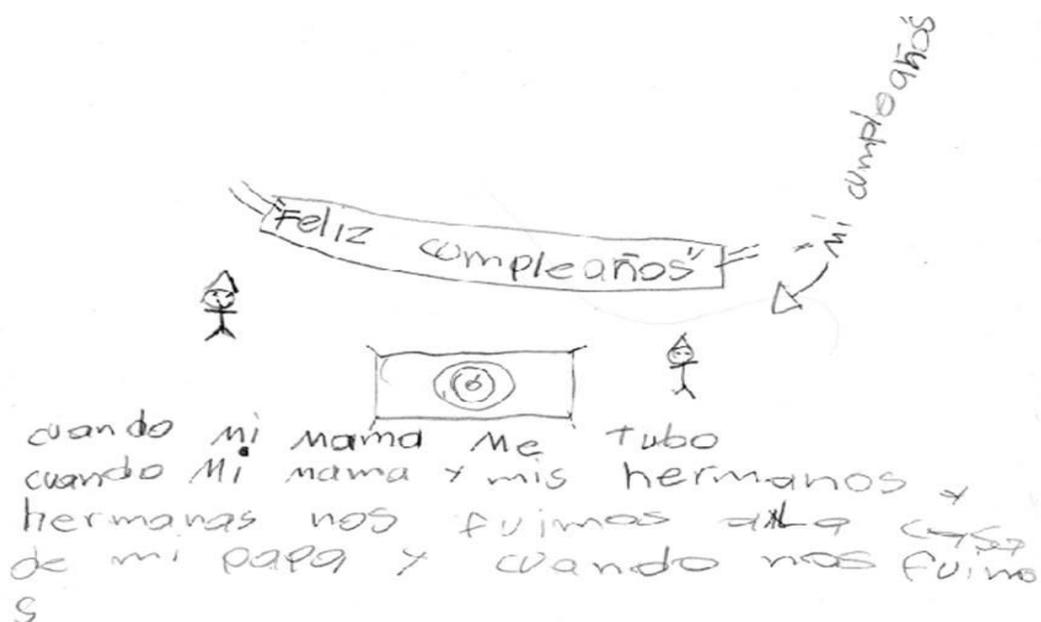
Sin otro particular reitero un saludo y me despido como su atento y seguro servidor.

ATENTAMENTE
SUFRAGIO EFECTIVO. NO REELECCIÓN.
 "2014, Año del Bicentenario de la promulgación
 de la Constitución de Argentina"

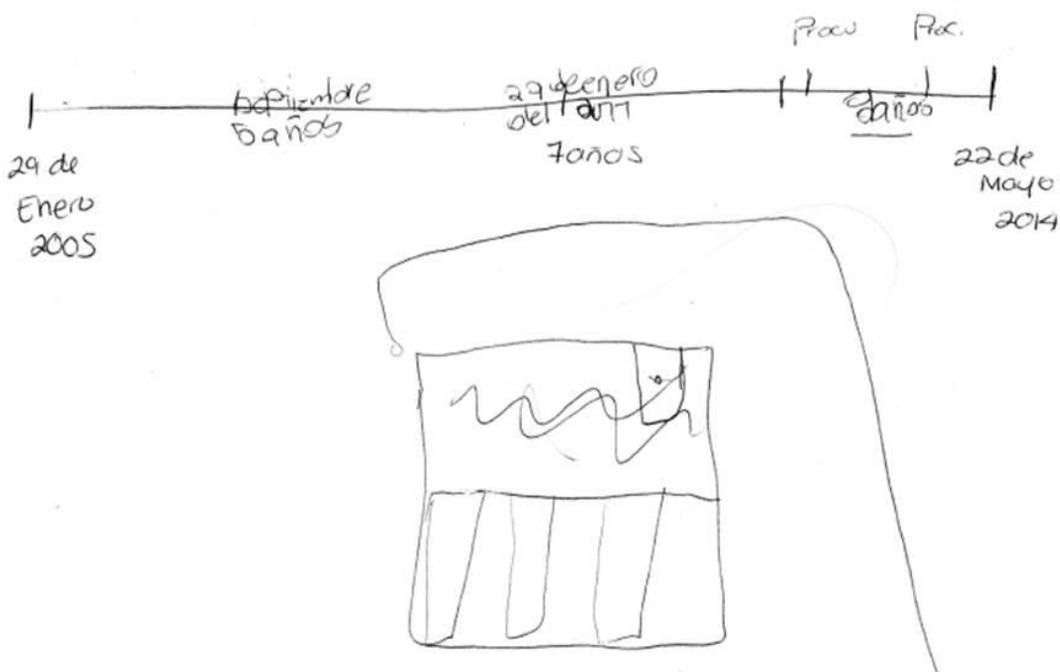
DR. JOSÉ GILBERTO RODRÍGUEZ DE JALISCO
PODER EJECUTIVO.
JEFE DEL DEPARTAMENTO DE SERVICIOS DE ASISTENCIA
JALISCO
CORRESPONDENCIA Y ARCHIVO

/ Ecf / yadi*

Anexo V Ejemplo de Línea de Tiempo



2)



Anexo VI Entrevista a menor de edad

ENTREVISTA 1

26 de diciembre del 2014

ENTREVISTA 1

Sujeto S

Edad: 9 años

Lugar: Cubículo de Sydisas A.C. (Seguimiento y detección de Intento suicida y abuso sexual)

Acción autolesiva: golpes en la cabeza

Entrevistador: M. Ma. Cristina Lima Ojeda

Hora de inicio: 18.00

Hora de fin: 18.30

Fecha: 5 de mayo del 2014

Herramienta tecnológica: Computadora

Momento I

DATOS DE CONTEXTO: La entrevista realizada por la M. Ma. Cristina Lima Ojeda tuvo una duración de 30 minutos, se realizó en las instalaciones de SYDISAS en Avenida Vallarta 1191, el día 5 de mayo del 2014 a las 18 horas en el cubículo destinado para ello por el personal de la institución. Previamente se realizó una plática grupal a los padres de familia para otorgar apoyo psicopedagógico el día 30 de abril del 2014. Así mismo la Psicóloga Patricia platicó con la abuela materna (Tutora legal) mientras se realizaba la entrevista con el menor, quien fue evaluado previo y posterior a la entrevista. El niño presentó niveles de ansiedad, según reportan los especialistas cuando salió de la entrevista, y solamente requirió de apoyo de resignificación con una duración de 35 minutos posterior a la entrevista. La atención fue brindada por una psicóloga mujer en este caso. A partir de esta entrevista se sugirió al entrevistador que la duración de las mismas fuese de 30 minutos, además de que se hizo la recomendación de solamente entrevistar a menores que estén en proceso de terapia y no a menores de reciente ingreso. Se realiza la entrevista con la figura materna el día 5 de mayo del 2014.

E. Sabes lo que es una línea de tiempo

N. Mmmmm..... Más o menos (silencio)

E. ¿Qué sería una línea de tiempo?

N. Una línea del tiempo es como dibujar el pasado, lo que pasó.

E. ¿Podrías hacer una línea del tiempo?, ¿te gustaría hacerlo?

N. Si

E. ¿Podrías hacerlo en esta hoja? y vas a poner los momentos de tu vida que para ti son importantes, puedes usar dibujos, símbolos o escribir. Lo puedes hacer por favor

N. Ok

E. Gracias

N. ¿Los momentos más importantes de mi vida?

E. Así es. Los momentos más importantes de tu vida desde que naciste hasta el día de hoy.

N. Ok...A ver.... También puedo escribir

E. Si también puedes escribir y usar símbolos

(El niño se dedica durante algunos minutos a realizar un dibujo que incluye dos muñecos de palo, un letrero de cumpleaños y un rectángulo con dos círculos en su interior. Por otra parte escribe dos frases: "cuando mi mamá me tubo y cuando mi mama y mis hermanos y hermanas nos fuimos a la casa de mi papa y cuando nos fuimos")

N. Achuu.... (Silencio)

E. Salud.

E. Ya terminaste, bien. Me puedes platicar ¿qué hiciste?

N. Este...Aquí fue mi cumpleaños.... (Silencio).

E. ¿Qué cumpleaños?

N. Mi cumpleaños de los 7 años..... (Silencio).

E. Y ¿cómo fue ese día?

N. No recuerdo bien, pero fue muy, muy bonito para mí . Porque todos me daban abrazos, todos me felicitaban. Y... hermoso, siempre, siempre quise más a los cumpleaños que otras fechas, fechas distintas, como festejar el día del niño por ejemplo o el día primero de mayo ya no, porque son otra cosa.

Y luego cuando mi mamá me tuvo, porque si no me hubiera tenido no estuviera aquí. También cuando mi mamá y mis hermanos nos fuimos a casa de mi papá, fue bien importante para mí, porque en la casa, con mis abuelos ahí estuvimos y después nos fuimos a casa de mi papá, muy importante, porque nos fuimos y en la casa de mi papá cabíamos porque en la casa de mis abuelos era muy chica y no cabíamos todos, solo vivíamos en un cuarto, dos recamaras, no cabíamos todos. Sólo vivíamos en un cuarto.

E. Me puedes explicar más sobre la casa en la que vivían y ¿por qué vivían ahí?.

N. ¿En la casa de mis abuelos?

E. Mmmjj... Sí.

N. Vivíamos en casa de mis abuelos, porque mi mamá no podía, no tenía dinero (hace la señal de dinero con los dedos), ella trabajaba y mi abuela nos atendía y también estaba mi tía J. y mi tío M.

E. En la casa de tus abuelos. Me puedes explicar más de ¿por qué se fueron a la casa de tu papá?

N. Porque mi mamá ya no quiso vivir con mis abuelos, decía una mujer con 4 niños (señala 4 dedos) dos niñas y dos niños, que ya no era apto vivir en dos paredes.

E. No entiendo que significa ya no es apto.

N. O sea que no, que no era sano vivir con ellos

E. Me puedes dar un ejemplo de algo sano

N. Algo sano. Este como ah... como quien come verduras, no, pero ser sano así de ser sano eh por ejemplo hacer algo ir de la casa de mis papás para con mi esposa según yo porque no puedo vivir con mis papás, porque mis papás tal vez tengan más personas ahí y si tienen otra persona y ya tenemos un cuarto donde vivir yo y mi esposa.

E. Entonces, cuando se fueron a casa de tu papá ya tenían un lugar donde vivir.

N. Si

E. Y eso fue una experiencia, tú te refieres a esa experiencia ¿cómo de qué tipo?

N. Muy feliz, pasaron los años y mi papá era muy bueno con nosotros, antes de que nacieran mis hermanas. Ya cuando nacieron mis hermanas empezó mi papá a amarlas yo creo más a ellas que a nosotros y a nosotros nos decía muchas cosas, nos mandaba a hacer cosas, a hacer mandados, cosas así.

E. A ver, a ti y a tus hermanas, esa parte no la entendí, los mandaba a hacer cosas a ti y a tus hermanas y aparte hay otras hermanas, me puedes explicar.

N. No solamente tenemos dos hermanas. Yo y mi hermano G y mis dos hermanas. Una se llama C y otra se llama T.

E. Entonces cuando nacieron tus hermanas tu papá cambió, esa parte me la podrías explicar más

N. Si como no, mi papá cambió porque empezó, como por ejemplo más a... estar más atento a ellas, porque sí eran unas bebés, pero nosotros, nos empezó a regañar a nosotros. Y por decir a mis hermanas a ellas también, porque a mí y mi hermano somos los más grandes y ellas son chiquitas. Mi hermana C tiene tres años, mi hermana T tiene 4, se me hace. Cuando T cumplió tenía tres y C dos la empezaron a regañar a ellas. Como que traía algo en contra de mi pero no sé qué

E. ¿Cómo que traía algo en contra de ti?, me podrías dar un ejemplo.

N. Sí, este, bueno no solo de mí, sino también de mi sino de mi hermano. Más de mi hermano que de mí, porque nos pegaba con un fajo, que de cuero se me hace que era él. Y él ya nos llevaba el plan y....(silencio)

E. Me podrías explicar más

N. Si, Y también nos regañaba, nos molestaba. Un día yo estaba tapado así y estaba debajo de una tela, y mi papá se levantó y ...como que me quiso dar con el fajo, él pensaba que estaba jugando con un muñeco y me quiso pegar con el fajo pero no lo logró.

E. Porque no te dio

N. Porque era el muñeco, pero yo no tenía un muñeco yo no tenía nada.

E. Oye puedes darme un ejemplo de qué ocurrió después de que se fueron a vivir con tu papá.

N. ¿Antes de que nos fuéramos a vivir a casa de mi papá?

E. No yo quisiera que me platicaras lo que pasó cuando que ocurrió cuando se fueron a vivir a casa de tu papá.

N. Era muy feliz mi vida, por mi papá tenía un Xbox negro, no de los 360 y nos los prestaba un día a mí y a mi hermano. Y después tuvo una computadora pero esa si nunca nos la prestó. Pero otra computadora, una pantalla, una computadora, mi papá nos las prestaba, pero no nos prestaba la laptop para meternos a nuestro facebook o escuchar música, este pero la laptop como que no quería que tuviéramos algo escrito o grabado o escrito o algo así, pero nunca nos las prestó, y nosotros no nos animamos porque era obvio que no nos la iba a prestar. De tecnología nada más teníamos el Xbox y la computadora, la laptop y la televisión ya no la podíamos agarrar con permiso. Bueno la computadora

E. Y dices que ese era tiempo feliz, pero qué pasó después.

N. Pues mi papá se volvió más enojón, más sensible, le decías algo se enojaba, le decías cierta cosa y se enojaba Y pues se hizo así

E. Y ¿qué pasó después?

N. Entonces nos empezó a pegar. Nos empezó a golpear Y a mí y a mi hermano ya no nos gustó. Y después nos fuimos

E. Se fueron ¿cómo?, me lo puedes explicar.

N. Si nos fuimos de la casa de mi papá.

E. A ver cómo no lo entendí, ustedes dos se fueron, ¿cómo? explícame.

N. Si la procuraduría les dijo a mis papás que ya no queríamos estar ahí y entonces yo me fui con mi abuela y mi bisabuela. Y mi hermano G se fue con mi tía F, una tía abuela hermana de mi abuela. Y pues de ahí, estétodo se volvió más tranquilo.

E. Me habías dicho que era muy feliz tu vida en casa de tu papá

N. Si antes de que nacieran mis hermanas

E. Cuando nacieron ya no era feliz, ¿cómo? no entiendo

N. Cambio mi papá, como que cambió y las empezó a querer más a ellas yo noté eso.

E. Cómo que las quería más a ellas, me puedes explicar.

N. Las dejaba hacer más cosas a ellas porque eran más chiquitas. Por ejemplo mi hermana T si agarra la computadora. Y también mi hermana C.

E. No entendí muy bien lo de la Procuraduría que les dijo a tus papás que ya no iban a vivir con ellos, me puedes explicar.

N. Si por la situación que pasó. Mi papá y mi mamá estaban en una demanda, o una denuncia no se qué, pero la pusieron, entonces nos iban a mandar a un albergue, pero si conseguimos un familiar rápido que nos cuidara pero que no tuviera niños menores que nosotros si nos podíamos quedar con él o con ellos o con ella, y entonces yo me quedé con mi abuela y con mi bisabuela y mi hermano G se quedó con mi tía F y la vida fue más tranquila

E. Y a qué te refieres con que la vida es más tranquila.

N. Si ya mi papá no me regaña, no me dice nada, no me molesta, ya no nos pega tampoco.

E. Ok, oye y me puedes dar un ejemplo de una vida feliz.

N. Una vida feliz. Un vida feliz sería cuando alguien es muy feliz, en su vida, por ejemplo tiene un buen salario, tiene un buen empleo, este es por ejemplo rico, tiene un carro bonito, este, tiene dinero para sacar a sus niños con su esposa a pasear, tiene carro, es guapo, este así vive feliz, tiene una vida feliz. Nadie tiene una vida feliz así. Pero es una vida sin problemas, que no tienes que preocuparte por nada y por nadie.

E. Y me podrías dar un ejemplo de una vida tranquila

N. Una vida tranquila es yo soy muy tranquilo porque no hacen relajo, me dejan dormir en paz, no me molestan, no hacen ningún ruido, no me molestan. Esa es una vida tranquila.

(El niño voltea constantemente hacia la puerta y se mueve constantemente en la silla, une sus manos y pide irse)

E. Yo te agradezco que me hayas contestado estas preguntas, pero veo que ya te estás moviendo mucho, ¿estás cansado?

N. Si

E. ¿Quieres terminar?

N. Si

E. Vamos a terminar hoy la entrevista y vamos a continuar en otra ocasión. Fuiste muy amable y cooperador. Adiós.

(Se culmina la entrevista, se procede a llevar al niño con la psicóloga tratante y se baja con la tutora a quien se le agradece y se le explica que el niño está siendo evaluado y la psicóloga tratante le dará información relativa al niño. Se le invita a aclarar alguna duda y se le agradece su

participación. Se realiza la revisión de la grabación y se introducen los documentos de la entrevista en el folder correspondiente a la entrevista 1. Una vez que se termina la valoración y entrega del niño se cuestiona a la psicóloga sobre el caso, quien informa que el niño había incrementado sus niveles de ansiedad pero no presentaba riesgo suicida. Se informa a la Directora sobre el procedimiento. La transcripción de la entrevista se realizó 8 horas después por parte de la investigadora).

Lugar: Cubículo de Sydisas A.C. (Seguimiento y detección de Intento suicida y abuso sexual)

Acción autolesiva: golpes en la cabeza

Entrevistador: M. Ma. Cristina Lima Ojeda

Fecha: 12 de mayo del 2014

Herramienta tecnológica: Computadora

La abuela reporta que el niño no podrá asistir a la sesión de entrevista en función a proceso de enfermedad de vías respiratorias, y que no se ha presentado a la escuela por la misma razón. Que se presentará en la siguiente sesión del lunes, para que siga descansando y mejore.

Lugar: Cubículo de Sydisas A.C. (Seguimiento y detección de Intento suicida y abuso sexual)

Acción autolesiva: golpes en la cabeza

Entrevistador: M. Ma. Cristina Lima Ojeda

Fecha: 19 de mayo del 2014

Herramienta tecnológica: Computadora

La abuela reporta que el niño no podrá asistir a la sesión de entrevista en función a proceso de evaluación en la escuela, y por ello necesita quedarse en su casa para poder realizar las actividades solicitadas en la escuela, dado que se atrasó por haber estado enfermo. Por ello se le cambia la fecha de evaluación para el jueves 22. Y la abuela señala que sí asistirá. Expresa verbalmente que la mamá quiere platicar con el entrevistador.

Lugar: Cubículo de Sydisas A.C. (Seguimiento y detección de Intento suicida y abuso sexual)

Acción autolesiva: golpes en la cabeza

Entrevistador: M. Ma. Cristina Lima Ojeda

Hora de inicio: 18.15

Hora de fin: 19.00

Fecha: 22 de mayo del 2014

Herramienta tecnológica: Computadora

Momento2

DATOS DE CONTEXTO: La entrevista realizada por la M. Ma. Cristina Lima Ojeda tuvo una duración de 45 minutos, se realizó en las instalaciones de SYDISAS en Avenida Vallarta 1191, el día 22 de mayo del 2014 a las 18. 15 horas en el cubículo destinado para ello por el personal de la institución. Previamente se realizó una valoración por la psicóloga tratante, quien introduce al niño al cubículo comentándole previamente que le comente al entrevistador sobre su gusto por las armas. Una vez que se realiza la entrevista con el menor, es evaluado posterior a la entrevista. El niño presentó niveles de ansiedad

(Se le entrega una hoja en blanco y su dibujo anterior).

E. Hola de nuevo, que bueno que viniste a platicar conmigo.

N. Mmmmm.... Oye, ¿se puede quedar mi psicóloga aquí?

E. Si tú así lo deseas puedes invitarla a que se quede.

N. Oye M. ¿Te quieres quedar conmigo? (Y la psicóloga acepta con una afirmación y se sienta detrás de nosotros con un cuaderno para notas y un lápiz).

E. ¿Te acuerdas de lo que platicamos e hicimos la vez pasada que nos vimos?

N. Sí, hicimos una línea del tiempo, (muestra su dibujo previo)

E. Si y tú me platicaste de tres momentos importantes: 1. Tu cumpleaños de 7 años, 2. Cuando tu mamá te tuvo y 3. Cuando tu mamá y tus hermanos y hermanas se fueron a la casa de tu papá. ¿Podrías colocar estos momentos en la líneas del tiempo?, puedes usar dibujos, símbolos o escribir.

N. ¿Qué es un símbolo?

E. Un símbolo es una letra o un número que significa algo.

N. Es como si yo pusiera el símbolo más y significa que te dan más objetos o más de algo, o que las cosas aumentan. (Y con ambas manos hace la señal de algo grande)

E. Así es. (Colocó una línea en la hoja en blanco). Que día es hoy.

N. Es 22 de mayo del 2014 (mientras el niño habla coloca la fecha al final de la línea horizontal que dibujó)

E. ¿Y qué día naciste?

N. Nací el 24 de enero del 2005 (y mientras lo dice el entrevistador anota la fecha al inicio de la línea del tiempo)

E. Oye, y me dijiste la vez pasada que el día de tu cumpleaños 7 era importante. ¿Podrías colocarlo en la línea del tiempo?

N. Aquí fue mi cumpleaños.... (Empieza a hacer una suma de 7 más 2005 y utiliza las manos para ello y escribe en la líneas del tiempo 27 de enero del 2014).

E. ¿Qué recuerdas de esas fecha?

N. No me acuerdo bien, pero me dieron abrazos y me gustó. (Silencio....)

E. Y también dijiste que para ti era importante cuando tu mamá y tus hermanos y hermanas se fueron a la casa de tu papá. Me podrías platicar más.

N. Yo vivía en casa de mi abuela, pero éramos muchos ahí vivía mi tía J con dos de sus hijas, y R y P. Y también vivía mi tío M y mis primos B, K y A. Y mi mamá y G y yo dormíamos en un cuarto solos. No cabíamos por eso cuando tenía 8 nos cambiamos de casa.

E. ¿Podrías anotar lo en la línea?

N. Sí, cuando tenía 8 años nos cambiamos de casa a casa de mi papá, pero a un cuartito, porque había muchos tiliches y ratas y ratones y luego nos cambiamos a la casa grande.

E. Y ¿cuándo te cambiaste a la casa grande?, ¿era otra casa?

N. No era la misma casa. Primero vivíamos en el cuarto de los tiliches y donde había ratones y a veces ratas. Bueno ratas no, pero encontramos una rata, pero sí había ratones. Estaba bien chiquito, ahí estaba mi cama, la cama de G y la cama de mi papá y mi mamá, y ahí dormíamos. Pero un día mi papá quitó los tiliches, creo que se los llevó y quedó un pasillo y subías unas escaleras y era una casa de dos pisos y ya sin tiliches y sin ratones la casa era grandota, de dos pisos. Y ya dormíamos en nuestro cuarto. No me acuerdo si ya estaba mis hermanas, creo que mi mamá estaba embarazada de T o ya había nacido T

E. Oye y luego me platicaste de que un día estabas tapado debajo de una tela y tu papá te quiso dar con el fajo.

N. Si yo tenía cinco años y mi papá siempre era muy enojón y nos pegaba fuerte. Entonces yo estaba debajo de una tela, pero como me peleaba con G, mi papá se enojaba y entonces me quiso pegar, pero no alcanzó a darme. Pero esa vez yo no tenía muñecos, mi papá creyó que yo tenía el muñeco, pero no tenía algo. De todas formas cuando estaba enojado nos pegaba. Yo estaba haciendo trencitas en la tela, con los hilos de la tela, y eran hilos anchos de cobija. (Y se pone a simular con las manos una actividad como de trenzar constantemente, parece ansioso).

E. Luego me platicaste sobre la procuraduría y eso sí que no lo entendí, ¿Podrías platicarme más?

N. Cuando tenía 8 años, mi primo A mí me abusó, mi primo tenía 14 años.

E. Te abusó, ¿cómo?, pláticame.

N. Mi primo me abusó sexualmente a mí y a mi hermano G. Y entonces mi mamá y mi papá fueron a poner una denuncia a la procuraduría, para acusarlo de que nos abusó sexualmente. Pero no le dijeron a mi tía. Y fuimos a la procuraduría, mi papá, mi mamá, G y yo.

E. Podrías decirme en qué momento pasó eso en la línea. (Y señala antes de los 8 años). Oye, pero también me dijiste que los iban a mandar a un albergue y que consiguieron un familiar que los iba a cuidar.

N. Si porque G abusó sexualmente de mi hermana T y mi papá creyó que yo también, pero yo nunca hice nada. Y me acuerdo que ese día mi papá me pegó con un palo bien fuerte, tan fuerte que hasta lo rompió dos veces (y señala su rodilla y hace la seña de tomar un palo y golpear hacia la rodilla).

E. ¿Cómo?

N. Me acuerdo que me pegó mi papá con un palo que estaba ahí, lo rompió dos veces, él estaba muy enojado pero yo también me enojé mucho (cierra ambos puños) y estaban tan enojado que quería pegarle. Y entonces mi mamá y mi papá nos llevaron a la procuraduría, a G y a mí, porque mi papá creyó que yo también había abusado de mis hermanas, pero era G el que había abusado de T y de C.

E. Entonces ¿G abusó de T y de C?

N. Sí, fue él, yo no hice nada, él abusó de T y de C, de las dos.

E. Podrías señalar en la línea cuando fue que los llevaron a la procuraduría a ti y a G. (Y marca una línea después de los 8 años). Oye, a los 8 años pasaron muchas cosas, podrías platicarme de otras cosas importantes que hayas vivido.

N. Me acuerdo que a la procuraduría fuimos mi papá mi mamá y G y yo, ah no es cierto, creo que también iban C y T. Y ahí mis papás pusieron una denuncia contra G. (Silencio....)

E. Entonces pusieron una denuncia un día contra A y otros días después contra G

N. No fue el mismo día, pero primero pusieron la denuncia contra A y a él lo mandaron al Tutelar, y a nosotros nos iban a mandar a un albergue, pero mi mamá le llamó por teléfono a mi abuela y le dijo que consiguiera una casa donde pudiéramos vivir, pero los de la procuraduría le dijeron a mi mamá y a mi papá que podríamos vivir con un familiar que no tuviera niños. Y mi mamá habló con mi abuela para que rápido pudiera conseguir una casa donde pudiéramos vivir G y yo, donde no hubiera niños menores que nosotros.

E. ¿Porqué no debía haber niños menores que ustedes?

N. Porque piensan que podemos abusar otra vez de unos niños. Pero el que abusó fue G

E. Tú y G se van a la misma casa

N. No porque nosotros tampoco podemos estar juntos, porque también nosotros jugábamos Y entonces mi abuela se queda conmigo y mi hermano se va con mi tía Filomena. Mi abuela se va a vivir a la casa de mi bisabuela, y su esposo se queda en otra casa, mi abuelo se queda a vivir sólo.

E. ¿Cómo que jugaban?, ¿a qué jugaban?

N. G y yo no jugábamos, G me abusaba sexualmente y a mí me gustaba lo que me hacía.

E. Y entonces ¿ya no van a vivir juntos?

N. Mi papa ya no quiere que regresemos a la casa porque piensa que podemos volver a abusar de C y T

E. Entonces ¿tú y G abusaron de las niñas?

N. No fue G, yo no, aunque mi papá piensa que sí.

E. Y, ¿le dijiste a tu mamá o a tu papá que G también abusaba de ti?

N. No, porque yo también jugaba con G.

E. Y ¿qué va a pasar?

N. Esto ya se va a acabar, cuando yo pase a quinto, porque mi papá se va a ir a vivir con las niñas a otra casa y mi mamá se va a quedar con nosotros. Y ya no vamos a ver a las niñas. Mi mamá ya no va a ver a las niñas ni a mi papá, y nosotros vamos a vivir con mi mamá en otra casa donde no vivan niños chiquitos.

E. Me puedes platicar más sobre lo que va a pasar.

N. Pues mi papá tiene miedo de que yo también abuse de mis hermanas, porque como ya lo hizo G antes, pero yo no lo haría porque están chiquitas.

E. Oye cuando ibas entrando al cubículo con Mariana, ella dijo que te gusta platicar de armas y de muertos.

N. No de muertos no, solamente de armas. A mí me gustan las armas, porque mi abuelo, quien es bueno y me quiere, me platica de cómo se usan las armas y me ha enseñado una escuadra.

E. ¿Cómo se usan las armas?

N. Así, (Hace la demostración del uso de un arma y simula disparar hacia la puerta). Me gustan las armas porque en casa de mi abuelo platicamos y vemos fotografías de armas. Un tío mío, hijo de mi abuelo es policía, y a mí me gusta ver a los policías porque veo sus pistolas. Mi tío me ha enseñado su escuadra. Cristy, ¿sabes meterle las balas a una escuadra?

E. ¿Cómo?, ¿qué es eso?

N. Ay Cristy, es como una regla, por eso se llama escuadra y tiene un espacio donde metes unas balas así chiquitas (señala con los dedos 3 cms y forma un círculo pequeño), así las metes y dejas el gatillo listo y pum disparas.

E. Una regla....

N. Es como una regla fría, así y señala. Mide así (vuelve a señalar con los dedos tamaño y diámetro) y pesa como medio kilo y las balas así. Y las balas se entierran en la carne pero no perforan hueso, además de que solamente alcanza dos o tres metros.

E. Oye y ¿la tocaste?

N. Si mi abuelo me la prestó para agarrarla. Y hay otra que se llama revolver que tiene un circulito al que le metes las balas que son de este tamaño con una bala, y esa bala alcanza dos o tres metros. Porque hay armas cortas y largas, el revólver y la escuadra son cortas. Pero esta el ginger que es larga como un cilindro y esas balas son así grandotas, y esas alcanzan hasta 2 kilómetros y te pegan en el hueso. Pero la escuadra alcanza menos y la bala alcanza a pegarte en la carne y no penetra en el hueso, el hueso lo detiene.

E. Oye y ¿cómo has visto tantas armas, las has tocado?

N. Se las he visto a los policías, me gusta ver policías y mi tío me la presta, la escuadra. Pero he visto las ak47, que son largas y matan a las personas. También he visto las granadas que esas explotan y matan gente

E. Y tú ¿podrías dañarte con una granada?

N. Si no estoy menso, necesitaría aventarla y que me cayera a mí mismo y pum pas. Ay Cristy tu no sabes nada, también están las 9 milímetros que ni son largas ni cortas, y las bazukas que tienen un cilindro y las balas son como cilindros de más de medio kilo. Y hay M 15 que es larga y puedes disparar a kilómetros y hasta mi abuelo me ha platicado de las bombas nucleares, que mataron a muchos japoneses en la segunda guerra mundial. Hay armas que disparan balas expansivas y entran en tu carne y te explotan y te mueres.

E. Y ¿no son peligrosas?

N. Sólo los menso pero como yo no me he morido no sé qué se siente. Pero yo no estoy menso y no me dispararía. Aparte ya morido pues Pero no te preocupes no soy tontito yo no me mataría.

E. Entonces ¿para qué se usan?

N. Pos para defenderte de los malos, de los rateros, de los que te atacan. Bueno Cristy, ya me quiero ir con Mariana a jugar, porque contigo sólo platico y con ella juego. Mejor luego vengo a seguir platicando contigo. (Se despide, toma de la mano a Mariana y se retira).

Lugar: Cubículo de Sydisas A.C. (Seguimiento y detección de Intento suicida y abuso sexual)

Acción autolesiva: golpes en la cabeza

Entrevistador: M. Ma. Cristina Lima Ojeda

Fecha: 9 de junio del 2014

Herramienta tecnológica: Computadora

La psicóloga responsable reporta que el niño tuvo una recaída y ha presentado riesgo suicida, por lo que solicita continuar con proceso de entrevista una vez que el niño deje de tener conductas autolesivas constantes. Por ello se detiene el proceso de entrevista hasta que la psicóloga considere pertinente la continuación de las mismas.

Lugar: Cubículo de Sydisas A.C. (Seguimiento y detección de Intento suicida y abuso sexual)

Acción autolesiva: golpes en la cabeza

Entrevistador: M. Ma. Cristina Lima Ojeda

Hora de inicio: 18.30

Hora de fin: 19.00

Fecha: 30 de junio del 2014

Herramienta tecnológica: Computadora

Momento 3

DATOS DE CONTEXTO: La entrevista realizada por la M. Ma. Cristina Lima Ojeda tuvo una duración de 30 minutos, se realizó en las instalaciones de SYDISAS en Avenida Vallarta 1191, el día 30 de junio del 2014 a las 18. 30 horas en el cubículo destinado para ello por el personal de la institución. Previamente se realizó una valoración por la psicóloga tratante, quien introduce al niño al cubículo comentándole previamente que le comente al entrevistador sobre sus conductas autolesivas. Una vez que se realiza la entrevista con el menor, se realiza la evaluación conducente y se valora que es necesaria la intervención psicológica con el niño dado que presenta nivel medio de riesgo. Cuando se estaba realizando la grabación del video, hubo un desperfecto en la computadora por lo que fue necesario reiniciar la grabación, en la parte de la entrevista en la que el menor se había detenido.

(Se le muestran sus dibujos anteriores -2-).

E. Hola de nuevo, S. la vez pasada estuvimos platicando acerca de armas, de cómo tu abuelito y tu tío te habían platicado sobre el uso de las armas, así mismo me hablaste de fiestas de cumpleaños. Podrías platicarme acerca de algo que te resulte interesante. ¿Qué me podrías platicar hoy?, ¿de qué más te acuerdas?

N. De las bazukas, de las bombas nucleares, no me acuerdo de más.....

E. También me platicaste del tema de la muerte.....

N. Yo no creo en la muerte.....

E. ¿Cómo?, no me queda claro.

N. Yo no pienso morirme. Pero me lastimo.....

E. ¿Cómo te lastimas?

N. No sé.....(baja la mirada)

E. Entrevisté a tu mamá y a tu abuelita y me platicaron que tú te golpeabas en la cabeza, y Mariana también me dijo que ibas a hablar de algo importante conmigo....

N. No recuerdo, que me haya pasado algo así, bueno si me golpeaba, si me acuerdo que me golpeaba. Mira tengo muchas heridas en mi cara (y las muestra, las de la frente)

E. Oye, tienes muchas heridas.

N. Mira en medio de mi frente una vez casi pierdo la vista, un primo me aventó un desarmador en medio de los ojos (muestra la herida).

E. ¿Cómo?

N. Estando chiquito,

E. Cuántos años tenías

N. Cinco años

E. Y ¿Qué pasó?

N. Bien, bien, mi primo llegó y me aventó un desarmador y me cayó aquí (enseña una herida en medio de los ojos), y también me acuerdo que iba caminando con mi mamá y me caí y me hice esta otra herida, casi pierdo la vista.

E. ¿Te caíste? ...Y ...

N. Si yo iba caminando y me caí en el piso, y me salió sangre me tronó. Aquí estábamos jugando y también se me hizo una cicatriz. (fallas en la computadora, se detiene la entrevista y se continúa en 1 minuto, en lo que se acomoda la grabación)

E. Me estabas comentando de tus cicatrices, y tienes más cicatrices

N. Estaba yo aquí, en medio de dos camas, (y toma un dibujo previo y explica cómo estaban acomodadas las camas),estaba yo aquí, mi mamá estaba aquí, me aventaba mi mamá, y me aventaba mi hermano, yo estaba en el piso, y en medio de la cama había una piedra filosa, entonces mi mamá me aventó y me golpee,

E. ¿En la piedra?

N. No, me pegué en la esquina de la cama y casi perdí el ojo. Pero son accidentes, yo nunca me he golpeado solo.

E. ¿No te has golpeado sólo? Pero ¿podrías platicar lo que le contaste a Mariana?.

N. Sobre la muerte. Pero no recuerdo.Una vez perseguí a mi hermano con un cuchillo para asustarlo.

E. Entonces, si usas un cuchillo es ¿para asustarlos?

N. Esta otra cicatriz, no me acuerdo, pero tengo muchas cicatrices.

E. ¿Las contamos?, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, ocho cicatrices en tu cara.

N. Mira en esta parte de la frente tengo un hoyo, tócame (muestra una cicatriz en la frente)

E. (Toca la cicatriz del niño) es cierto, tienes un hoyo, ¿qué pasó?

N. Se me cayó un pedazo de hueso, no me puedo acordar. Yo creo que el hueso se quiebra con una piedra pesada, con un golpe o con un balazo que te perfora.

E: ¿Por qué tienes tantas cicatrices en el cuerpo?

N. No sé....

E. ¿Cuál será la razón?

N. Por jugar te haces las cicatrices, juego y me descalabró.

E. Y ¿Para qué te descalabras?

N. No sé, juego y me descalabro. Jugando me descalabro, y si me rapo me vas a ver muchas cicatrices.

E. ¿Para qué tienes tantas cicatrices?

N. Lo que sé es que me representan que soy vago, y también tengo cicatrices en la pierna. Cuéntalas.

E. Ahhh, también en las piernas, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete....

N. Y también en mi panza tengo tres. (Enseña su panza y sus cicatrices) Pero hay una crema para que se me quiten las cicatrices, se llama lubriderm, me la voy a poner para ya no tener cicatrices.

E. Entonces, si te pones lubriderm se te acaban las cicatrices....

N. Ah, y que crees, ya me acordé de cómo me saqué esta cicatriz. Iba corriendo, rapidísimo, corriendo, corriendo, corriendo, un primo y yo íbamos corriendo y él me dijo cuidado, y había un poste, y yo iba corriendo y choqué con el poste y se me hizo la cicatriz. Haz de cuenta como este salón (y muestra las paredes) y de esta pared a esta pared no vi el poste y choqué y quedé sangrando.

E. Y quedaste sangrando.....

N. Ah y te quiero platicar que el otro día tenía en la mano una araña viuda negra y sentí un pellizquito, y pensé me voy a morir pero no me pasó nada.

E: Y ¿Te quedó una marca?

N. No, yo fui a cazar arañas, y la agarré para asustar a una niña. Ya que me voy enfrente y me puse a cazar arañas viudas negras. Pero hice lo mismo que mi papá, él también agarró una viuda negra, cuando era chico y se la metió a la boca y no lo picó.

E. Oye, y ¿qué pasa si te pica una viuda negra?

N. Te mueres. Se te para el corazón.

E. Entonces, tú agarraste la araña negra para....

N. Para asustar a la niña.

E. Pero que puede pasar si te pica la araña.

N. Puede que pase que te mueras, pero también puede pasar que no te mueras. Pero siempre hay un antídoto, te llevan en la cruz roja y siempre hay un antídoto que te salva y no te mueres. Ya quiero trabajar con Mariana, ya no quiero hablar.

Lugar: Cubículo de Sydisas A.C. (Seguimiento y detección de Intento suicida y abuso sexual)

Acción autolesiva: golpes en la cabeza

Entrevistador: M. Ma. Cristina Lima Ojeda

Hora de inicio: 18.20

Hora de fin: 19.50

Fecha: 7 de julio del 2014

Herramienta tecnológica: Computadora

Momento 4

DATOS DE CONTEXTO: La entrevista realizada por la M. Ma. Cristina Lima Ojeda tuvo una duración de 30 minutos, se realizó en las instalaciones de SYDISAS en Avenida Vallarta 1191, el día 7 de julio del 2014 a las 18. 20 horas en el cubículo destinado para ello por el personal de la institución. Previamente se realizó una valoración por la psicóloga tratante, quien introduce al niño al cubículo comentándole previamente que seguirá platicando con el entrevistador sobre sus conductas autolesivas. Se dejó de trabajar una semana en función del trabajo en el Coloquio. Una vez que se realiza la entrevista con el menor, se realiza la evaluación conducente y se valora que es necesaria la intervención psicológica con el niño dado que presenta nivel medio de riesgo. (Se le muestran sus dibujos anteriores -2-).

E. ¿Cómo estás? Ya estamos terminando nuestras entrevistas, te agradezco tu ayuda, solamente vamos a retomar algunos temas. ¿Me quieres platicar acerca de las arañas?

N. Sí, pero no me acuerdo de las arañas.

E. Me estabas platicando que las arañas te dan pellizquitos.

N. Me mordió una araña, me dolió, parecía una viuda negra se fue al cerro y escaló y escaló. Me gustan las arañas, las chiquititas. Estaba jugando con una araña chiquitita, chiquitita como de este tamaño, entonces la agarré y me la quite de este tamaño (hace una seña con los dedos índice y pulgar derechos indicando unos 2 cms aproximadamente). No me hizo daño. Y no me picó. Parecía una viuda negra. Pero no me pico.

E. Y, ¿no te hizo daño? Platícame todo lo que recuerdes.

N. Fuimos al cerro y encontramos un vocho.

E. Un ¿qué?

N. Un vocho, y nos metimos en el vocho, nos metimos en él. Nos metimos en él.... Y ahí es donde me encontré una araña, le moví y me cayó una araña, cayó una como tarántula y había muchas arañas y nos salimos todos y ya.

E. Eso ocurrió cuando tenías ¿cuántos años?

N. Seis o siete.

E. ¿Quién iba contigo?

N. Mi abuelo, mi hermano, mis tres primos dos primas y un primo, y unos amigos y ya.

E. Me dijiste también que tu papá hacía lo mismo, que se metió una araña viuda negra en la boca y no le picó....

N. No, no fue una araña ese fue un alacrán.

E. A ver, pláticame.

N. Estábamos en Puerto Vallarta y bajo de los vasos había alacranes, cucarachas, y mi abuela me platicó que le picó uno chiquito, así (muestra con sus manos un tamaño de 1 cm. Aproximadamente) , no sé porque nosotros nos tapábamos la cara, no sé, porque pensábamos que nos picaban. Y entonces mi papá agarró uno chiquito, un alacrán chiquito. Y entonces mi papá lo agarró así en la mano (muestra la palma de la mano), y en cuanto lo agarró brincó y se escondió, estaba en un pantalón gris y se escapó.

E. Oye, ¿no pasa nada si te pican los alacranes?

N. Sí, sí te puede pasar algo terrible. Te pican veneno.

E. ¿cómo?

N. Haz de cuenta, un alacrán, hay de muchos tamaños, si te pica uno de este tamaño que se llama escorpión (muestra con ambas manos un tamaño de aproximadamente 30 centímetros) sí, pero no si te pica uno chiquito no, porque los alacranes se comen y se preparan así (hace como si picara algo con una mano), y mi papá se lo comió.

E. Y ¿Se lo comió y lo masticó?

N. Si, has de cuenta que lo agarró y se lo comió, pero estábamos en una casa de vacaciones y se lo metió.

E. ¿Cuántos años tenías?

N. Como cuatro o cinco. Después, fuimos al mismo lugar y me encontré una araña y a mi abuelita le gustó y grabé un video. Las arañas están en lugares sucios, con llantas y allí buscas las telarañas.

E. La vez pasada me platicaste que agarraste una araña y que si una araña te pica se te puede parar el corazón y te mueres, además me dijiste que la agarraste para asustar a una niña.

N. Es que traigo un video de cómo agarré una araña.

E. Me lo quieres enseñar.

N. (El niño pone un video en donde aparece vestido de rojo y tomando una araña negra, peluda de aproximadamente 5 cms de largo y el entrevistador comienza a expresar verbalmente lo que observa en el video)

E. Eres tú, con la araña, es como una tarántula a la que estás acariciando, oye y ¿quién te grabó?

N. Yo sólo y en ratos mi primo con el celular. Yo voy agarrando a la araña y mi primo se la metió en la boca.

E. Oye, ¡se mueve!, ¡está viva!. ¿ Cuánto dura el video? (En el video se observa que va transportando la araña con sus dedos pulgar e índice de la mano derecha, y se la enseña a diferentes personas que se encuentran en una zona que parece un parque, las personas al observar a la araña se asustan, y él se ríe. Se las muestra a niños y a adultos jóvenes, en ocasiones suelta a la araña que se mueve y la vuelve a agarrar con los mismos dedos).

N. Dura 6 minutos.

E. Y durante los seis minutos ¿tú vas grabando y cargando una araña viva?

N. Sí.

E. Oye, ¿me puedes pasar el video? (observan juntos el video durante 5 minutos con algunos comentarios de ambos)

N. Sí.

E. A ver pláticame de esa araña. Me habías platicado de otras arañas y del alacrán, pero no me habías platicado de esta araña.

N. Esta la del video, la grabé hace poquito, la encontramos en un mismo lugar, estaba en un nido, el nido estaba así, era una telaraña, así (y muestra el tamaño) y la sacamos con un palo de aquí (señala como si fuera un nido), le pegamos con el palo y la pusimos en un frasco y la tuvimos durante dos o tres días, y casi se me sale, porque mi primo B casi rompió el frasco. Haz de cuenta yo estaba en un cuarto como éste, y la araña estaba a esta distancia (señala unos dos metros) por eso tuve que buscar un palotote que estaba ahí tirado, y le moví y se salió y la atrapé. Mi primo B con ese mismo palotote estaba jugando y casi rompe el frasco y si se rompía se sale y nos pica.

E. Y, ¿qué pasa si te pica?

N. Me muero

E. ¿Cómo?

N. Si la araña se sale del frasco o de la botella, porque se rompe el vidrio, se sale de la botella y tal vez se nos sube y nos pique entonces pues mi abuela se enojó.

E. ¿Cómo te puede dañar?

N. Haz de cuenta yo la agarro, la asusto y se defiende, te pica su veneno. Todos los animales tienen defensas. Pero hay animales que si son muy venenosos, por ejemplo hay un caracol y su baba es venenosísima para otros animales, pero a los humanos no nos dañan, pero un bicho si es tocado por la baba del caracol se muere, porque la baba le atraviesa su cuerpo. Pero hay un caracol de mar, que tiene veneno que es su defensa. Una señora lo quiso agarrar, le pica y se empezó a sentir mal, y entonces se murió la señora. Su veneno la mató. Ese veneno si daña a los humanos.

E. ¿La araña que traías era venenosa?

N. No, yo conozco mucho de arañas. Hay arañas patonas que no son venenosas. Esas si pican no te pasa nada. Pero no pican.

E. Y esa araña que traías ¿si pica?

N. Sí pero no es venenosa

E. Oye, y para qué grabaste el video.

N. Porque a mi abuela le gustan

E. ¿Cómo?

N. No es que le gusten, se lo enseñó (el video) y dice que le gustan las arañas. Una vez en el cerro agarramos una araña, y un tío le dijo a mi abuela a ver préstamela. Esa araña era preciosa, era de color café y bien peluda y grande. Y le dijo mi tío a mi abuela, a ver préstamela, y cuando la agarró la soltó y se murió.

E. Pero hablando de la araña del video, ¿para qué sacaste el video?

N. Para recordar

E. No me quedó claro si esta araña que agarraste del video era venenosa o no era venenosa

N. Si era venenosa. Y me podía picar. Si me pica hay un antídoto y no me muero. Si no te ponen a tiempo el antídoto te mueres, pero si te lo aplican a tiempo no te mueres.

E. Y en tu caso, ¿te inyectaría a tiempo?

N. Depende...

E. ¿De qué?

N. De que la ambulancia me lleve a tiempo.

E. Y si no llega a tiempo....

N. Me muero

E. Y ¿para qué morirías?

N. No sé... para ir al cielo.

E. Y ¿para qué irías en el cielo?

N. Para ver lo que dice la biblia, que hay calles de oro.

E. ¿Calles de oro...?

N. Si hay calles de oro. Cuando te mueres ya sea que vayas al cielo o al infierno vas a vivir eternamente.

E. ¿Cómo que eternamente?

N. Vas a vivir siglos y décadas, eternamente, ya no te haces viejo...

E. ¿Es lo que quieres?

N. No sé... Como que sí. Allá estaría mejor que aquí, porque estaría más a gusto....

E. ¿Cómo a gusto?

N. (Risas) (Comienza a hacer movimientos con las manos que se graban en el video) Estaría más gusto, más en paz, así no tengo que ir a la escuela, limpiar la casa, allá descansaría, no tendría que lavar los trastes, trapear, barrer, muchas cosas. Por ejemplo allá ya no me preocuparía de ordenar.

E. Entonces ¿quieres que te pique una araña?

N. No nunca me ha picado, y si me pican pues me muero, mucha gente agarra arañas y no piensa en que la pican.... Pero ya no voy a hablar ya me cansé.

E. Gracias por platicar conmigo.

Lugar: Cubículo de Sydisas A.C. (Seguimiento y detección de Intento suicida y abuso sexual)

Acción autolesiva: golpes en la cabeza

Entrevistador: M. Ma. Cristina Lima Ojeda

Hora de inicio: 18.20

Hora de fin: 18.40

Fecha: 18 de agosto del 2014

Herramienta tecnológica: Computadora

Momento 5

La psicóloga responsable reporta que el niño ya va a ser dado de alta a su problemática de intento suicida, y que ya no ha presentado riesgo suicida, por lo que solicita continuar con proceso de entrevista antes de que se retire del centro en el que recibe atención psicológica, la entrevista se realiza en el cubículo correspondiente y es posterior a que el niño recibe terapia y evaluación, la entrevista tuvo una duración de 20 minutos y es la última que se realiza.

E. ¿Cómo has estado?

N. Bien ¿y tú?

E. Bien gracias ¿cómo te ha ido?

N. Bien.

E. No nos habíamos visto, ¿estuviste de vacaciones?

N. Sí, estuve de vacaciones.

E. La semana pasada no nos vivos.

N. Me cancelaron la cita.

E. ¿Qué te paso?

N. Nada, no se solo me cancelaron la cita.

E. ¿Cómo te fue ahora que regresaste a la escuela?

N. No voy a regresar ahorita a la escuela.

E. ¿Hasta cuándo?

N. No sabemos todavía, es que todavía no me inscriben, apartaron dos lugares y se me hace que ya lo único que falta es que nos inscriban.

E. ¿Te vas a ir a una escuela nueva?

N. Sí, me voy a ir a una escuela nueva.

E. ¿Por qué?

N. Pues es que se me hace que ya nos dijeron que ya no.

E. ¿Estás en casa de tu abuela?

N. Sí.

E. ¿Ya no vas a estar en casa de tu abuela?

N. No, estoy en casa de mis abuelos.

E. ¿A dónde te vas a ir?

N. A casa de mi mamá.

E. ¿Cuándo te vas a casa de tu mamá?

N. En si todavía no nos dicen las cosas bien, pues entonces ya bueno nada, nosotros no sabemos nada, mi mamá es la que sabe de eso.

E. ¿Platican con ustedes de eso?

N. No mucho.

E. ¿Cómo estas porque te vas a ir a vivir a la casa de tu mamá?

N. Pues de un lado bien y del otro mal. Porque mi papá se va a quedar ahí, es muy seguro y no vamos a estar con mi papá porque nos pega.

E. ¿Ese es el lado bien o el lado mal?

N. El lado mal.

E. ¿Cuál es el lado bien?

N. Ese es el pequeño problema.

E. ¿Van a estar con tus hermanas?

N. No, él y mis hermanas se van a ir a un hotel o a una casa que rentan. Y entonces van a rentar la casa y nosotros vamos a vivir en el cuarto de hasta atrás.

E. ¿De la casa grandota donde hay ratones y ratas?

N. No, donde había ratones y ratas era un cuarto chiquito, más o menos un poquito más grande que este.

E. ¿En ese lugar si puede jugar?

N. Un poquito más, es como el patio de abajo.

E. Entonces es muy grande.

N. Pero toda la casa es de ese tamaño. 1 piso de la casa es la mitad del patio y otro piso de la casa es la otra mitad de la casa.

E. ¿Entonces es probable que te vayas ahí?

N. Puede ser y la casa grande que te dije la vamos a rentar para sacar dinero y dárselo a mi mamá. Haz de cuenta que la íbamos a rentar en mucho dinero porque es una casa muy grande y mi papá se iba a quedar un cuarto chiquito, porque si no nos van a cobrar más caro si nos vamos a rentar otra casa.

E. ¿Ya no vas a volver a estar con tus hermanas?

N. Tal vez si, tal vez no.

E. ¿Por qué tal vez si o tal vez no?

N. No, no sé porque dije tal vez sí, no creo que estemos con mis hermanas.

E. ¿Por qué?

N. Pues porque los niños y las niñas ya no se llevan bien, nosotros con nuestras hermanas si nos llevamos bien, pero nuestros papás ya no quieren que estemos juntos.

E. ¿Y tú por qué crees que tus papás ya no quieren que estén juntos?

N. No lo sé.

E. ¿Tienes alguna idea?

N. No.

E. Oye y que me puedes platicar ahora de las arañas.

N. Yo y G. descubrimos como un tipo de araña y nosotros le llamamos la de veneno porque es muy peligrosa, es una combinación de capulina y viuda negra. La capulina y la viuda negra es

exactamente igual, porque viuda negra es más peligros que la capulina. La capulina, no imagínate la viuda negra es más peligrosa como es de peligrosa, si la capulina es más venenos a que un alacrán, la viuda negra es el doble, es como un escorpioncito. Si te pica y en 15 o 10 minutos no te llevan al hospital y te inyectan un antídoto te mueres.

E. ¿Y esta se llama araña veneno?

N. Pues nosotros así le pusimos porque no sabemos cómo se llama, porque tiene mucho veneno.

E. ¿Dónde la encontraste o donde la viste?

N. La cruzamos.

E. ¿Tu cruzaste una araña?

N. Bueno no exactamente, haz de cuenta que vimos una viuda negra, su telaraña es inmensamente grande.

E. ¿De qué tamaño?

N. Es depende de la araña, si tú haces un hoyo en la pared (señala con las manos) de este tamaño te vas a encontrar una araña así.

E. ¿Cómo una moneda de 10 pesos?

N. No, más grande porque con las patas abiertas es como así (señala con las manos). Una viuda negra es así. Entonces depende tu vez una telaraña grande, va a ser una capulina. Depende de la telaraña, ellas tienen la telaraña por dentro.

E. ¿De su cuerpo?

N. Sí, ellas mientras más comen más hacen telarañas. Nosotros entre más comemos más hacemos del baño, ellas entre más comen más hacen telarañas. Haz de cuenta que es una cinta, tienen una cinta en la panza y entonces esa cinta cuando comen se va haciendo más y por eso van creciendo y atrás tienen una huevera, porque ahí tienen los huevos. Haz de cuenta que cuando tienen a los huevos, haz de cuenta que las mujeres tienen bebes, pero ellas haz de cuenta que tienen huevos de un milímetros, se juntan con su telaraña y todo y se hace un solo huevo, por día puede tener 280 huevos, una araña puede tener así de rápido todos los bebes.

E. ¿No tiene todos los huevos al mismo tiempo?

N. Sí, haz de cuenta que los deshecha y los deja y se va la mamá.

E. ¿Y ahí quedan los huevos?

N. No, no se va. Se va para comer. Haz de cuenta hay una araña que no sé cómo se llama pero que es inmensamente grande.

E. ¿No es la araña veneno?

N. No, otra más grande. Porque la araña veneno es más pequeña casi como la violinista, porque si esa te pica hasta te tienen que mochar el brazo.

E. ¿Tú te lo mochas?

N. No, tienes que ir con un especialista para que te duerman y te mochen el brazo.

E. ¿Con la violinista no hay antídoto?

N. No, bueno se me hace que sí pero te tiene que mochar el brazo.

E. ¿Si te pica en la pierna?

N. Pues te mochan la pierna y si te pica en la cabeza pues ahora si te toca morir. Si te pica en el cuello ya, mejor dalo por muerto porque no hay antídoto.

E. Esta araña que tú dices que encontraste y que ustedes cruzaron ¿qué paso?

N. No haz de cuenta que estaba la telaraña y nosotros pusimos a una capulina y no sé qué paso pero se cruzaron o no sé qué paso.

E. ¿Se cruzó una capulina con una viuda negra?

N. Sí, con una viuda negra. La que nació tiene el veneno casi de un escorpión.

E. ¿Se cruzan las arañas que son de diferente raza?

N. Algunas veces.

E. ¿La vieron ustedes?

N. Sí, estaba muy extraña y muy grande.

E. ¿Dónde estaba?

N. Estaba en la telaraña que pusimos, salió. Le pusimos una chinche y salió.

E. ¿Para qué se la comiera?

N. Sí, haz de cuenta es una presa. Tú por ejemplo tienes un venado y quieras atraer un león, pones el venado, pones una trampa y cuando sale el león tu tiras la trampa. Con un bote y un palo cuando le ponemos la chinche agarramos un palo y cuando sale con la mera punta le tiene que entrar así en la araña entonces pones el vaso y lo volteas así y se mete al vaso, porque si tú haces enojar a una araña ataca y muerde. Te pica en la carne y los colmillos se te quedan atorados y al otro día duele traer los colmillos. Cuando quieren matar a alguien enserio, le pican y le pican y le pican.

E. ¿La araña veneno aún la tiene?

N. No, se nos escapó. Haz de cuenta que se nos escapó en otro lugar, enfrente de nuestra casa hay una glorieta, pero ahí como no están acostumbradas a vivir en lugares fríos se van. La

cruzamos y la llevamos a la glorieta y como no está acostumbrada a vivir en lugares fríos y muy grandes entonces se va a la casa, porque ahí cuando prendes el foco ella se calienta.

E. ¿No habías hablado con tu mamá que ya no ibas a agarrar arañas?

N. Eso fue hace mucho.

E. ¿Cuántos años tenías?

N. Tenía unos 8, hace un año.

E. ¿Ahorita ya no agarras arañas?

N. No, tengo como 1 mes que no agarro.

E. ¿Y ya no vas a agarrar?

N. No.

E. ¿Antes para que las agarrabas?

N. No sé, no tengo idea.

E. ¿No tienes idea? Veías una araña y...

N. Es que me gustaban y las atrapaba para tener varias, pero al siguiente día estaban muertas y mi abuelito nos regaló una cajita para que no se murieran, de esas de mosquitero. Porque si metes una arañas a una botella no tienen oxígeno.

E. ¿En esa caja si tienen oxígeno?

N. Sí, porque es todo, todas las partes tienen un hoyos de menos de un milímetro, entonces ya no es probable que se mueran.

E. ¿Ya no te has dado golpes en la cabeza?

N. No, es que estaba enojado y golpeaba a las paredes.

E. ¿Por qué las golpeabas?

N. Pues porque estaba enojado.

E. ¿Qué pasaba con el golpe?

N. Bueno golpeaba las puertas.

E, Pero también golpeabas las paredes con la cabeza.

N. Las paredes con los puños, pero también con la cabeza.

E. ¿Qué pasaba si les pegabas?

N. Pues me dolía, pero le seguía pegando. Un día mi papá por tonto pateó una puerta, una pared y un golpe horrible con la mano y se le hincho.

E. ¿A ti se te hinchaba la cabeza?

N. No, solo me dolía.

E. ¿Qué querías que pasara cuando te golpeabas la cabeza?

N. Nada, estaba enojado y solo golpeaba y golpeaba cosas. Haz de cuenta que cuando tú te enojas tienes ganas de golpear, cuando tú estás molesto tienes ganas de golpear, cuando tú estás triste haces berrinches y quieres tirar todo y destrozarlo, cuando estás feliz hay si todo es lindo.

E. ¿Por qué estabas enojado?

N. Porque no me dejaban hacer cosas que yo quería, por ejemplo ir a la glorieta no podía ir solo.

E, ¿Entonces ahora ya no estás enojado?

N. No.

E. Bueno muchas gracias por permitir esta entrevista, ya te vas a ir.

ANEXO VII Ejercicio de Análisis de Contenido de Entrevista

El temerario

CATEGORÍA	DENOMINACIÓN	CODIGO	FRASE	UBICACION
MOMENTOS SIGNIFICATIVOS	<i>Nacimiento</i>	msnac	"Y luego cuando mi mamá me tuvo, porque si no me hubiera tenido no estuviera aquí"	M.1, p.2, 050514
	<i>Celebración</i>	mscel	Cumpleaños "Aquí Fue mi cumpleaños....de los 7 años...pero fue muy, muy bonito para mí. Porque todos me daban abrazos, todos me felicitaban. Y...hermoso, siempre, siempre quise más a los cumpleaños que a otras fechas"	M.1, p.2, 050514
	<i>Actividades agradables</i>	msactagr	"A mí me gustan las armas, porque mi abuelo, quien es bueno y me quiere, me platica de cómo se usan las armas y me ha enseñado una escuadra" "(Sobre las armas), se las he visto a los policías, me gusta ver policías y mi tío me las presta...con largas y matan personas" " Era muy feliz mi vida, porque mi papá tenía un Xbox negro...y nos los prestaba un día a mí y a mi hermano...pero otra computadora, una pantalla, una computadora, mi papá nos las prestaba para meternos a nuestro facebook o escuchar música" "Me gustan las armas porque en casa de mi abuelo platicamos y vemos fotografías de armas"	M.2, p.11,220514 M.2, p.11,220514 M.1, p.4, 050514 M.2, p.10, 220514
	<i>Cambios Espaciales</i>	mscamesp	"También cuando mi mamá y mis hermanos nos fuimos a casa de mi papá, fue bien importante para mí....nos fuimos y en la casa de mi papá cabíamos porque en la casa de mis abuelos era muy chica y no cabíamos todos, sólo vivíamos en un cuarto" "Sí cuando tenía 8 años nos cambiamos de casa a casa de mi papá...Pero un día mi papá quitó los tiliches....y la casa era grandota, de dos pisos...y ya dormíamos en nuestro cuarto"	M.1, p.2, 050514 M.2, p.9, 220514

	Muerte	msmuer		<p>“Hay armas que disparan balas expansivas y entran en tu carne y te explotan y te mueres”</p> <p>“(Al hablar sobre un caracol de mar) Una señora lo quiso agarrar, le pico y se empezó a sentir mal, y entonces se murió la señora. Su veneno la mató”</p> <p>“Cuando te mueres ya sea que vayas al cielo o al infierno vas a vivir eternamente”</p> <p>“(Sobre las arañas) nunca me ha picado, y si me pican pues me muero, mucha gente agarra arañas y no piensa en que la pican”</p>	<p>M.2, p. 11, 220514.</p> <p>M.4, p. 18. 070714.</p> <p>M. 4, p. 19, 070714</p> <p>M. 4, p. 19, 070714</p>
MOTIVOS PORQUE	PERDIDAS	Salud	mxqpersal		
		Espacio	mxqperesp	<p>CAMBIO OBLIGADO. “Y después...nos fuimos de la casa de mi papá...si la procuraduría les dijo a mis papás que ya no queríamos estar ahí y entonces yo me fui con mi abuela y mi bisabuela...”</p> <p>CAMBIO OBLIGADO “Mi papá y mi mamá estaban en una demanda, o una denuncia no sé qué, pero la pusieron, entonces nos iban a mandar a un albergue, pero si conseguíamos un familiar rápido que nos cuidara pero que no tuviera niños menores que nosotros si nos podíamos quedar con él...”</p> <p>CAMBIO OBLIGADO“...Primero pusieron la denuncia contra A...y a nosotros nos iban a mandar a un albergue, pero mi mamá llamó por teléfono a mi abuela y le dijo que consiguieran una casa donde pudiéramos vivir...”</p> <p>“(Cambio de casa)porque mi mamá ya no quiso vivir con mis abuelos, decía una mujer con 4 niños, dos niñas y dos niños que ya no era apto vivir en dos paredes”</p> <p>“(Cambio de casa) Me voy a ir a una escuela nueva... a casa de mi mamá...es muy seguro y no vamos a estar con mi papá porque nos pega”</p>	<p>M.1, P.4-5050514</p> <p>M.1, p.5, 050514</p> <p>M.2, p. 10, 220514</p> <p>M.1, p.3, 050514</p> <p>M. 5, pp. 20-21, 180814</p>
		Material es	mxqpermat		
		Separaciones/afectivas	Mxqpersep-afec	<p>“(Cuando nacen las hermanas) Cambió mi papá, como que cambió y las empezó a querer más a ellas yo noté eso”</p> <p>Pasaron los años y mi papá era muy bueno con nosotros, antes de que nacieran mis hermanas. “Ya cuando nacieron mis hermanas empezó mi papá a amarlas yo ceo más a ellas que a nosotros, y a nosotros nos decía muchas cosas...”</p> <p>“(Cambio de casa)Nosotros con nuestras hermanas sí nos llevamos bien, pero nuestros papás ya no quieren que estemos juntos”</p>	<p>M.1, p. 5, 050514</p> <p>M.1, p. 5, 050514</p> <p>M. 5, p. 21, 180814</p>

		<i>Tiem- po</i>	mxqp ertie m		
VIOLEN CIA	Física	Otro al yo	Mxqvi olfiso- y	“Mi papá cambió...porque nos empezó a regañar a nosotros...como que traía algo contra mí pero no sé qué...porque nos pegaba con un fajo, que de cuero se me hace que era él”	M.1, p. 4.050514
				“Entonces nos empezó a pegar. Nos empezó a golpear. Y a mí y a mi hermano ya no nos gustó”	M.1, p.4, 050514
				“Sí yo tenía cinco años y mi papá siempre era muy enojón y nos pegaba fuerte...cuando estaba enojado nos pegaba”	M.2, p. 9,220514
				“Me acuerdo que me pegó mi papá con un palo que estaba ahí, lo rompió dos veces, él estaba muy enojado pero yo también me enojé mucho y estaba tan enojado que quería pegarle”	M.2, p.9,220514
				“Mi primo llegó y me aventó un desarmador y me cayó aquí”	M.3, p.14, 300614
				“ Estaba yo aquí, en medio de dos camas...me aventaba mi mamá y me aventaba mi hermano y en medio de la cama había una piedra filosa, entonces mi mamá me aventó y me golpeó”	M. 3, p. 14,300614
				ABUSO SEXUAL. “Cuando tenía 8 años mi primo a mí me abusó, mi primo tenía 14 años....mi primo me abusó sexualmente a mí y a mi hermano G.”	M.2, p.9, 220514
		Entre otros	Mxqvi olfise- o	“Estábamos en Puerto Vallarta y bajo de los vasos había alacranes y mi abuela me platicó que le picó uno chiquito...Y entonces mi papá agarró uno chiquito...así en la mano”	M.4, p. 17, 070714
				“Una vez en el cerro agarramos una araña, y un tío le dijo a mi abuela a ver préstamela. Esa araña era preciosa, era de color café y bien peluda y grande”	M. 4, p. 18. 070714
		Yo al Otro	Mxqvi olfisy- o	“Una vez perseguí a mi hermano con un cuchillo para asustarlo”	M. 3. P. 14. 300614
				ABUSO SEXUAL “Si porque G. abusó sexualmente de mi hermana T y mi papá creyó que yo también”	M.2, p. 9,220514
				“Porque piensan que podemos abusar otra vez de unos niños....nosotros tampoco podemos estar juntos, porque también nosotros jugábamos...G. me abusaba sexualmente y a mí me gustaba lo que me hacía”	M.2, p.10.220514
		Yo al yo	Mxqvi olfisy-	“Bueno sí me golpeaba, si me acuerdo que me golpeaba. Mira tengo muchas heridas en mi cara”	M. 3, p. 13, 300614

				y	<p>“Iba caminando con mi mamá y me caí y me hice esta otra herida, casi pierdo la vista”</p> <p>“ Iba corriendo rapidísimo, corriendo...y había un poste ...y yo choqué con el poste y se me hizo la cicatriz...y quedé sangrando”</p> <p>“El otro día tenía en la mano una araña viuda negra y sentí un pellizquito y pensé me voy a morir pero no me paso nada”</p> <p>“Y nos metimos en el vocho...y ahí es donde me encontré una araña, le moví y me cayó una araña...como tarántula y había muchas arañas”</p> <p>“Me mordió una araña, me dolió, parecía viuda negra...”</p> <p>“Después, fuimos al mismo lugar (casa de vacaciones) y me encontré una araña y a mi abuelita le gustó y grabé un video”</p> <p>“Es que traigo un video de cómo agarré una araña (el niño muestra un video de una duración de 6 minutos en el que manipula una araña negra y peluda de aproximadamente 5 cms)</p>	<p>M. 3, p. 14, 300614</p> <p>M. 3, p. 15, 300614</p> <p>M. 3, p. 15. 300614</p> <p>M. 4, p. 16, 070714</p> <p>M.4, p. 16, 070714.</p> <p>M. 4, p. 16, 070714</p> <p>M. 2, p. 17. 070714</p>
		Psico-lógica	Otro al yo	Mxqvi olpsic o-y	<p>“Cuando tenía 8 años mi primo A. a mí me abusó... y a mi hermano G. Y entonces mi mamá y mi papá fueron a poner una demanda”</p> <p>“...mi papá cambió porque empezó...a estar más atento a ellas (sus hermanas), porque sí eran unas bebés, pero nosotros, nos empezó a regañar a nosotros”</p> <p>“Como que (su papá) traía algo en contra de mí pero no sé qué....”</p>	<p>M.2, p.9,220514</p> <p>M.1, p.3, 050514</p> <p>M.1, p.3, 050514</p>
			Entre otros	Mxqvi olpsie -o	<p>“Pues mi papá se volvió más enojón, más sensible, le decías algo se enojaba, le decías cierta cosa y se enojaba”</p>	<p>M.1, p.4, 050514</p>
			Yo al otro			
			Yo al yo			
	LIMITACIONES	Económicas		mxqli mec	<p>“Vivíamos en casa de mis abuelos, porque mi mamá no podía, no tenía dinero, ella trabajaba y mi abuela nos atendía...”</p>	<p>M.1, p.3, 050514</p>
		Espaciales		mxqli mes	<p>“Yo vivía en casa de mi abuela, pero éramos muchos ahí vivía mi tía J con dos de sus hijas...y también vivía mi tío M. y mis primos...y mi mamá y G y yo dormíamos en un cuarto....no cabíamos...por eso nos cambiamos de casa”</p>	<p>M.2, p.8, 220514</p>

MOTIVOS PARA	ACCIONES	Control	mpa acc on	“Cuando yo pase a quinto...mi mamá se va a quedar a vivir con nosotros. Y ya no vamos a ver a las niñas. Mi mamá ya no va a ver a las niñas ni a mi papá...”	M.1.p.1, 050514
			“(Agarra una araña) hice lo mismo que mi papá, él también agarró una viuda negra cuando era chico y se la metió a la boca y no lo picó”	M. 4, p. 16, 070714	
			“(Al hablar de armas)...Si no estoy menso...pero yo no estoy menso y no me dispararía...no soy tontito yo no me mataría”	M.3, p. 12.300614	
			“(Al hablar de las cicatrices por sus continuas lesiones). Pero son accidentes, yo nunca me he golpeado solo”	M. 3, p. 14, 300614	
			ANTÍDOTO “Hay una crema para que se me quiten las cicatrices, se llama lubriderm, me la voy a poner para ya no tener cicatrices”	M. 3, p. 15, 300614	
			“Pero siempre hay un antídoto, te llevan a la cruz roja y siempre hay un antídoto que te salva y no te mueres”	M. 4, p. 16, 070714	
			“Si me pican (las arañas) hay un antídoto y no me muero. Si no te ponen a tiempo el antídoto te mueres, pero si te o aplican a tiempo no te mueres”	M. 4, p. 20, 070714	
			“(Con de casa de su papá)ya mi papá no me regaña, no me dice nada, no me molesta, ya no nos pega tampoco”	M.1, p. 5, 050514	
			“Una vida tranquila es que yo soy muy tranquilo porque no hacen relajo, me dejan dormir en paz, no me molestan, no hacen ningún ruido, no me molestan. Esa es una vida tranquila”	M.1. p.5, 050514	
		“Estaba jugando con una araña chiquita, chiquita como de este tamaño, entonces la agarré y me la quité de este tamaño (hace una seña con los dedos índice y pulgar derechos indicando unos 2 cms. Aproximadamente. No me hizo daño. Y no me picó. Parecía una viuda negra. Pero no me picó”	M. 4, p. 16. 070714		
“(Se golpeaba la cabeza) estaba enojado y solo golpeaba y golpeaba cosas. Haz de cuenta que cuando tú te enojas tienes ganas de golpear, cuando tú estás molesto tienes ganas de golpear, cuando tú estás triste haces berrinche y quieres tirar todo y destróvalo”	M. 5, p. 24, 180814				
Poder	mpa acp o	” Lo que sé es que (las cicatrices) me representan que soy vago”	M.3, p. 15, 300614		
	“Yo fui a cazar arañas, y la agarré para asustar a una niña”	M. 4, p. 16, 070714			

			<p>“Pues mi papá tiene miedo de que yo también abuse de mis hermanas”</p> <p>“(Al hablar sobre armas, específicamente sobre las granadas y el daño que ocasionan) si no estoy menso, necesitaría aventarla y que me cayera a mí mismo y pum pas.”</p> <p>“(Al hablar sobre el uso de las armas) Pos para defenderte de los malos, de los rateros, de los que te atacan”</p>	<p>M.2, p.10, 220514.</p> <p>M.2, p. 11, 220514</p> <p>M.2, p. 1, 220514</p>
--	--	--	---	--

CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES

Conocimiento experto sobre armas:

- “Pero hay armas cortas y largas, el revólver y la escuadra son cortas. Pero está el ginger que es larga como un cilindro...y esas alcanzan hasta 2 kilómetros y te pegan en el hueso” (M.2, p.10, 220514).

Conocimiento experto sobre animales venenosos

- “Haz de cuenta, un alacrán, hay de muchos tamaños, si te pica uno de este tamaño (muestra con ambas manos un tamaño de aproximadamente 30 centímetros), sí, pero no si te pica uno chiquito, porque los alacranes se comen” M.4, p. 16, 070714.
- “Las arañas están en lugares sucios, llantas y allí buscas las telarañas” (M. 4, p. 16, 070714). “
- “Todos los animales tienen defensas. Pero hay animales que sí son muy venenosos, por ejemplo, hay un caracol y su baba es venenosísima para otros animales” M. 4, p. 18, 070714.
- “Yo conozco mucho de arañas. Hay arañas patonas que no son venenosas...si pican no te pasa nada...no pican”. M.4, p. 17, 070714
- “Yo y G descubrimos un tipo de araña y nosotros le llamamos la de veneno porque es muy peligrosa, es una combinación de capulina y viuda negra...es como un escorpioncito” M. 5, p. 21, 180814.
- “(las arañas) ellas mientras más comen más hacen telarañas...tienen na cinta en la panza y entonces esa cinta cuando comen se va haciendo más y por eso van creciendo y atrás tienen una huevera, porque ahí tienen los huevos...por día pueden tener 280 huevos” M. 5, p. 22, 180814.
- “La violinista, sí esa te pica hasta te tienen que mochar el brazo” M. 5, p. 22, 180814

Conocimiento experto sobre guerras

- “Hasta mi abuelo me ha platicado de las bombas nucleares, que mataron a muchos japoneses en la segunda guerra mundial” M. 2, p. 11, 220514

Proyectos:

- “Por ejemplo...ir a la casa de mis papás para con mi esposa según yo porque no puedo vivir con mi esposa, porque tal vez mis papás tengan más personas ahí y si tienen otra persona y ya tenemos un cuarto donde vivir yo y mi esposa”(M.1, p.3, 05,05,14)

Fuente: entrevista 1