

Desafíos etnográficos durante la pandemia de COVID-19: un diseño metodológico emergente aplicado a la socialización intergeneracional en un ejido de Campeche, México

Ethnographic Challenges During the COVID-19 Pandemic: An Emergent Methodological Design Applied to intergenerational Socialization in an Ejido in Campeche, Mexico

Zuleyka Mahitzé Olvera Yabur
Universidad Autónoma de Campeche, México
zmolvera@uacam.mx

 <https://orcid.org/0009-0002-8242-2401>

Recepción: 13 Febrero 2024

Aprobación: 10 Abril 2024



Acceso abierto diamante

Resumen

Este artículo presenta la propuesta de un diseño metodológico desarrollado como parte de una tesis de doctorado en Antropología (CIESAS-CDMX) durante la pandemia por COVID-19. Dicho trabajo consistió en observar, analizar y comprender las continuidades, discontinuidades y rupturas en la socialización intergeneracional de tres grupos de edad en un ejido de Campeche, México. Ante el panorama coyuntural, en este diseño se eligieron estrategias diferentes para obtener la información, principalmente en lo que aquí se denomina la tercera generación, conformada por niños y niñas entre los 5 y 14 años. Este enfoque se basa en que los discursos que producen las infancias, ya sean orales, escritos o visuales, deberían documentarse y analizarse de manera compleja, evitando los métodos convencionales que se implementan con las personas adultas, por ejemplo, las entrevistas directas, para discontinuar las miradas adultocéntricas.

Palabras clave: diseño metodológico, pandemia, discursos, infancias.

Abstract

This paper presents the proposal of a methodological design developed as part of a doctoral thesis in Anthropology (CIESAS-CDMX) during the COVID-19 Pandemic. This work involved observing, analyzing, and understanding the continuities, discontinuities, and ruptures in intergenerational socialization among three age groups in an ejido in Campeche, México. Given the pandemic situation, different strategies were chosen in this design to obtain information, primarily focusing on what is referred here as the third generation, consisting of children aged between 5 and 14 years. This approach is based on the belief that the discourses produced by childhood, whether oral, written, or visual, should be documented and analyzed in a complex perspective, avoiding conventional methods used with adults, such as direct interviews, to discontinue adult-centric perspectives.

Keywords: methodological design, pandemic, discourses, childhoods.

Introducción

Este trabajo presenta un diseño metodológico emergente como producto del trabajo de campo que realicé durante mi estancia en el programa de doctorado en Antropología en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-CDMX). Esta propuesta surgió como un replanteamiento del trabajo que se había adelantado de forma presencial, debido a que atravesábamos por la emergencia sanitaria derivada de la pandemia de COVID-19.

En la tesis doctoral planteé como objetivo general estudiar el proceso de socialización de tres generaciones (abuelas/os, hijos/as y nietos/as de los primeros) con énfasis en los cambios, las continuidades y las rupturas en la migración interna (Guanajuato y Michoacán a Campeche) e internacional a Estados Unidos, la ruralidad, sus procesos sociohistóricos, culturales, lingüísticos y económicos. Me enfoqué en los productos de sus interacciones, esto es, en el lenguaje verbal y no verbal (por ejemplo, la gestualidad y otros elementos corporales) y utilicé el Análisis Conversacional (AC) y semiótico para profundizar en el contenido de la información obtenida.

En este artículo presento la manera como compilé y analicé la información de los tres grupos de edad. No obstante, hago un mayor énfasis en la tercera generación (nietos), debido a que fue el mayor reto por tratarse de niños y niñas en edades entre los 5 y 14 años y que, al final, fue con quienes tuve que implementar dinámicas que no tenía previstas y reajustar mi tipo de participación como investigadora. Esto derivó en un diseño de recolección de información y de análisis que, considero, podría replicarse/ajustarse en otras investigaciones.

Respecto a la organización del artículo, inicia con la sección metodológica que es la base de este estudio. En esta doy a conocer los aspectos generales del lugar donde realicé el trabajo de campo, las personas que participaron en la investigación y, en general, el diseño metodológico que desarrollé. Abarca los subapartados designados como “Etnografía virtual” y “El corpus” donde explico detalladamente la finalidad de este método, así como las especificaciones del material recabado. Posteriormente, incluyo la sección “Entre el Análisis Conversacional y el Análisis Crítico del Discurso” cuya finalidad es presentar la teoría que utilicé en el análisis y que me permitió profundizar en la comprensión de la información multimodal que recopilé. Después, se encuentra el apartado “Marcos de interacción: una manera de sistematizar” que es una propuesta de sistematización con base en conceptos teóricos de autores que refiero, que muestra una alternativa para seleccionar información de todo un compendio de datos que, en mi caso, obtuve a lo largo de la investigación. En “Análisis del corpus” explico y ejemplifico con varios casos la aplicación del método. Por último, el artículo cierra con el apartado de las “Conclusiones”.

En suma, en este texto demuestro que el diseño metodológico que describo y expongo permite ahondar en la información para pasar de un plano superficial a una comprensión compleja de los fenómenos sociales. Si bien mi investigación se centró en las infancias y la socialización intergeneracional, este diseño metodológico no se encuadra únicamente en estas temáticas, sino que podría ser una herramienta útil para entender las realidades complejas de las sociedades o grupos sociales.

Metodología

El trabajo de campo lo llevé a cabo en el ejido de Moquel, ubicado en el municipio de Champotón, Campeche, el cual contaba con un total de 705 habitantes (Censo de Población y Vivienda 2020, 2021). Realicé una investigación cualitativa que se basó principalmente en dos tipos de etnografía: una presencial y una virtual, y la información obtenida de ellas fue seleccionada de un acervo para luego conformar el corpus^[1] que sustentó el estudio y que defino como complejo y multimodal.

El trabajo de campo presencial lo llevé a cabo del 28 de septiembre al 11 de diciembre de 2020 en el contexto pandémico. Mi primer acercamiento fue con RM^[2], quien me puso en contacto con diferentes personas que después entrevisté. Esto me permitió estar presente y apoyar a RM cuando daba sus clases en la denominada “escuelita”. Mi apoyo consistía en ayudar a los niños y a las niñas con repases y tareas. Pensé que podría ser una opción para iniciar el trabajo de campo, porque de otra manera no podría observar la socialización, pues, por la pandemia, no debía estar dentro de los hogares, y las escuelas estaban cerradas.

La importancia de la relación con RM se centra, por un lado, en que me facilitó una red básica de contactos que, gracias a las conversaciones cotidianas, se extendió a la interacción con otras personas que, posteriormente, aceptaron colaborar en la investigación. Por otro, en compartir conmigo el espacio donde daba las clases y permitirme participar de manera directa e indirecta. Señalo que el contacto con RM no obstaculizó en ningún momento el estudio, sino que, al contrario, fue la base de comunicación que luego me ayudó a ampliar los espacios de interacciones con otras personas no cercanas a su círculo social.

Desde el inicio de las visitas, la escritura en mi diario de campo me ayudó a organizarme y dejar evidencias que, después, en la relectura, me ayudaron a comprender mejor ciertas prácticas socioculturales. Por ejemplo, en varias ocasiones acompañé a los niños y a las niñas a sus casas^[3] o a la tienda, y en el trayecto del camino hablábamos de diferentes situaciones, como sus dudas sobre la pandemia y el regreso a clases, los problemas en casa, sus deseos y sus preocupaciones.

Al inicio de las visitas empecé a hacer entrevistas. Conocí a las madres y a las abuelas de los niños y de las niñas que asistían a las clases, así que tuve la oportunidad de platicarles acerca de mi investigación y, con el paso del tiempo y al comprobarles que mi presencia no se debía a ningún interés político, comencé a recabar los consentimientos informados. Cabe aclarar que los niños y las niñas igual fueron consultados/as y ninguno/a manifestó estar en desacuerdo. Asimismo, varios niños y varias niñas decidieron los nombres con los que querían aparecer en este estudio. A aquellos y aquellas que no lo hicieron, yo les asigné uno diferente.

En cuanto a la explicación del método, es preciso que haga un breve paréntesis y explique dos conceptos que denomino “aplicables”, en el sentido de que permiten que no se queden únicamente como términos que ayudan a comprender algún fenómeno, sino que, además, pueden usarse como herramientas metodológicas. El primer concepto aplicable es el de “juegos del lenguaje”, de Wittgenstein (1999), que relaciono con los ámbitos de los hogares^[4], la “escuelita”, la iglesia y el parque, que serían los lugares donde se desarrollan — metafóricamente— dichos juegos. En estos lugares observé las interacciones y, en estas, la manera como se representaban socialmente los roles de género, las normas y las reglas sociales, y otros aspectos que permiten la comunicación entre los niños y las niñas y las personas con las que conviven. Esta segunda parte la interpreto como los acuerdos establecidos en cualquier juego y que es necesario cumplir para continuar “jugando”. Así, aquel o aquella que no sigue las reglas sociales directas o implícitas del ejido será sancionado/a.

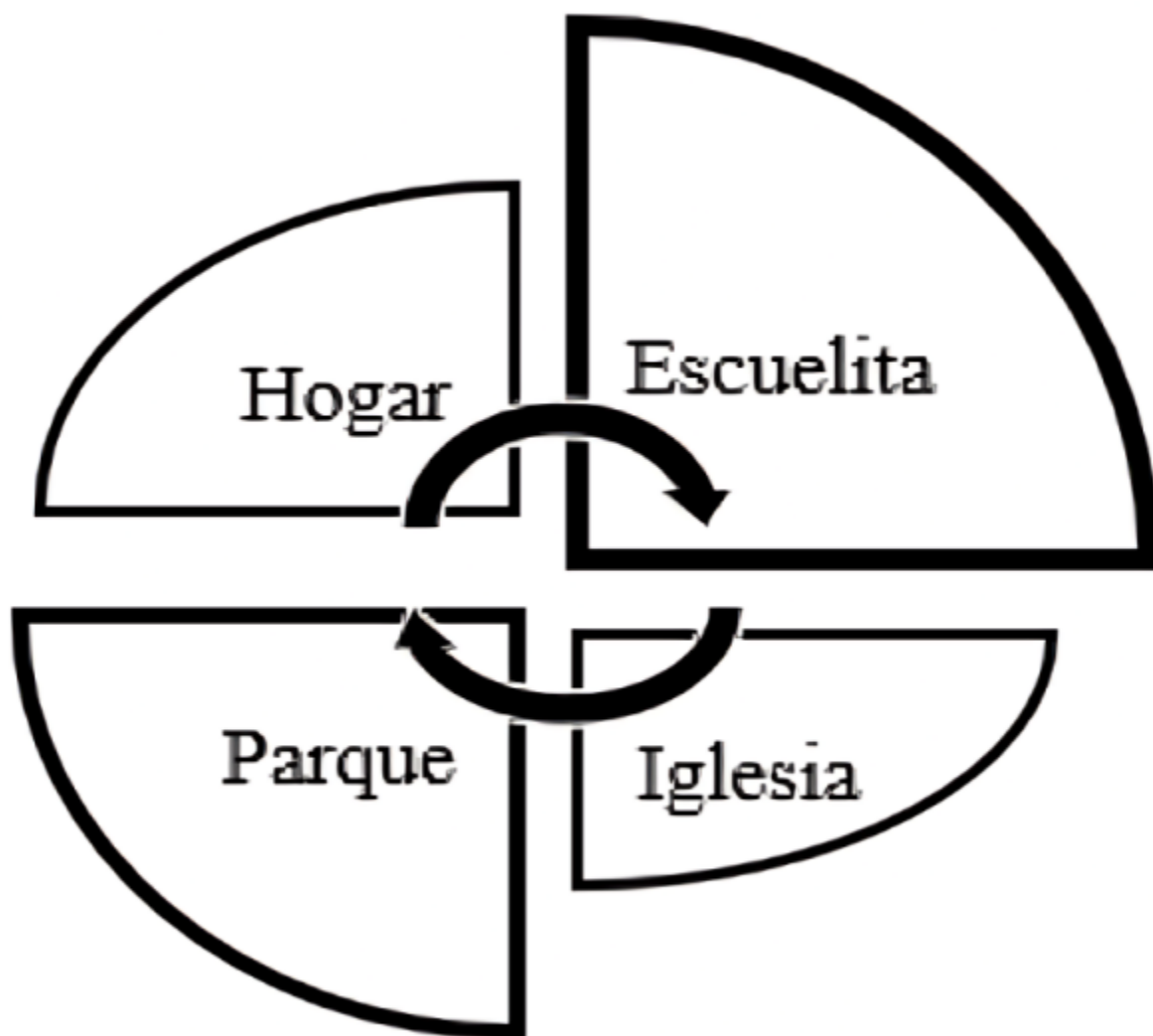


Figura 1.
Los ámbitos de interacción
Fuente: elaboración propia

El esquema muestra que el tiempo de observación en cada ámbito fue diferente. De acuerdo con este parámetro, de más a menos, primero está la “escuelita”, después el parque, el hogar y, finalmente, la iglesia.

El concepto de los juegos del lenguaje me permitió pensar de manera dinámica y relacional cómo las personas se comunican e interactúan en cada ámbito con base en las normas sociales del ejido, que serán diferentes en otras sociedades.

La “memoria colectiva” es el otro término que utilicé como parte de las herramientas metodológicas. Me baso en la definición de Halbwachs (1968), quien la trata como un proceso social que reconstruye momentos históricos, es diversa —según la versión de cada persona—, aunque con semejanzas que coincidirán en los relatos del grupo social, y también permite que se construya una identidad grupal a través del tiempo. Para el autor, dicha reconstrucción es continua, pues no se representa cognitivamente como bloques de hechos.

Halbwachs (1968) también menciona el concepto de “memoria familiar”, que se refiere a que cada familia preserva sus propias memorias y secretos que solo podrán ser revelados a otros miembros de la familia. Estas memorias pueden ser percibidas como modelos, ejemplos o lecciones de vida. De esta manera, se comprende que las familias utilizan formas de socialización comunicativa. El autor alude a que el discurso “memorizado” es

de suma importancia, debido a que reproduce los aspectos relevantes de la vida familiar en el pasado, pero que tienen un notable significado en el momento “actual” (o actualizado).

Como complemento del planteamiento anterior, seguí el pensamiento de Meyer (2016), quien define las memorias como una topografía del tiempo y un filtro en la historia individual y en la experiencia. La percepción e interpretación del pasado, tanto la propia como la de la sociedad a la que pertenece una persona, es el punto inicial para la designación identitaria individual y colectiva que define las acciones en el presente, pero que se relaciona con las decisiones y reconfiguraciones en el futuro. Así, la memoria individual se conecta —con base en percepciones y experiencias— con el marco histórico y social de una sociedad.

Con esta aclaración, incluyo la tabla 1 que aglomera las herramientas metodológicas que utilicé para obtener la información de acuerdo con las características de cada generación.

Tabla 1

Modalidad presencial: las herramientas metodológicas y los materiales utilizados en cada generación

Generación	Herramientas metodológicas	Materiales y su función
Primera	¥ Entrevistas reflexivas ^[5] ¥ Observación participante y no participante	¥ Videograbadora: para analizar la gestualidad. ¥ Grabadora de voz: respaldo por si fallaba el video. ¥ Diario de campo: describí cada entrevista, lo que me permitió recuperar datos que no quedaban grabados. ¥ Fotografías: de las personas entrevistadas y de los lugares del ejido que me mencionaron en las entrevistas.
Segunda	¥ Entrevistas reflexivas ¥ Observación participante y no participante	¥ Grabadora de voz: artefacto con el que grabé las entrevistas, debido a que las personas se encontraban, por lo general, en sus labores cotidianas. Me facilitó colocarme en diferentes sitios sin interrumpir las conversaciones. ¥ Diario de campo: describí cada entrevista y fui más precisa con respecto a la gestualidad (por la omisión de videograbar). ¥ Fotografías: de los lugares del ejido que me mencionaron en las entrevistas.
Tercera	¥ Observación participante y no participante ^[6] ¥ Conversaciones ¥ Participaciones grupales ¥ Mi presencia en las clases de la “escuelita”	¥ Grabadora de voz: no grabé en video a los niños y a las niñas por respeto a su privacidad, así que solo registré sus voces. ¥ Diario de campo: describí cada interacción que tuve con esta generación. ¥ Hojas de papel, lápices, plumas, colores y varios materiales de papelería para que realizaran sus dibujos o sus narraciones. ¥ Fotografías: las tomé en momentos cuando se encontraban de espaldas a la cámara; otras fueron tomadas por RM y otras por los niños y las niñas.

Fuente: elaboración propia

Las entrevistas reflexivas^[7] (Hammersley y Atkinson, 1994) me sirvieron como una herramienta metodológica óptima para mi propuesta de analizar las interacciones, puesto que permitía una conversación fluida sin el esquema “pregunta/respuesta”, lo que hizo que fueran dinámicas y muy productivas. La forma como las hacía consistía en que llevaba en una pequeña libreta una lista breve con tópicos que me guiaban en el transcurso de las pláticas.

Los tópicos que me guiaron fueron la llegada al ejido de Moquel, el lugar de origen, las diferencias entre las costumbres de Champotón y las de Guanajuato y Michoacán, las labores en el campo y en el hogar, las

comidas, las tradiciones, sus familiares, la migración a Estados Unidos, los programas del gobierno, las relaciones de amistad entre moqueleños y champotoneros^[8], sus infancias y los recuerdos vinculados a estas, entre otros temas que emergieron de las conversaciones y que apelaban, principalmente, a la memoria colectiva (Halbwachs, 1968) que se mezclaba con algunos recuerdos personales. Con esto me refiero a que los temas que abordé fueron de índole sociohistórico para conocer cómo era el ejido cuando llegaron los guanajuatenses y cómo fueron adaptándose al entorno. Además, pude reconstruir sus infancias y sus procesos de socialización, así como sus participaciones en la migración al país estadounidense y la importancia de sus trabajos como campesinos.

Respecto a las herramientas que utilicé con la tercera generación, las detallaré con base en la primera decisión que tomé, pues, para facilitar el manejo de la información, agrupé a los niños y a las niñas en lo que denominé como microgrupos, basándome en los grados escolares que se encontraban cursando: 1. Niños y niñas de tercer año de preescolar (entre 5 y 6 años), 2. Niños y niñas de primero y segundo de primaria (entre 6 y 8 años), 3. Niños y niñas de tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria (entre los 9 y 11 años) y 4. Niños y niñas de primero y segundo de secundaria (entre los 12 y 14 años).

Los horarios variaban: de lunes a viernes de 9 a 10 horas asistía un grupo de segundo de secundaria; de 10 a 12 horas, los de tercero a sexto de primaria; de 15 a 16 horas, el otro grupo de secundaria que incluía a los de primero y algunos de segundo año; de 16 a 17 horas, los de primer año de primaria. Los sábados y domingos de 10 a 12 horas acudían los de tercer año de preescolar y de 16 a 18 horas, los de segundo año de primaria.

Obtuve la información basándome en tres estrategias metodológicas que no tenía contempladas y que elaboré al conocer el entorno de Moquel y la situación en la que se encontraba el ejido como consecuencia de la pandemia. Estas se vincularon a otros espacios y a otros momentos de la vida de los niños y de las niñas, para tener un panorama más amplio acerca de sus procesos de socialización (ver Figura 2).

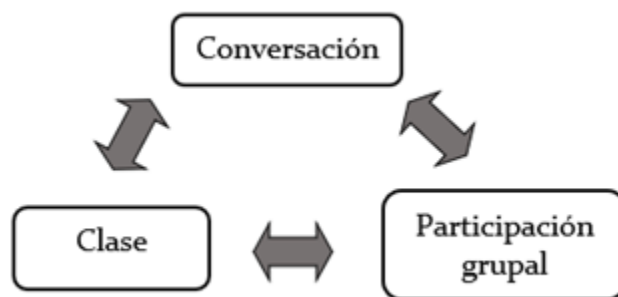


Figura 2

Estrategias metodológicas aplicadas al trabajo con los niños y las niñas en Moquel

Fuente: elaboración propia

La “conversación” consistió en platicar en el parque de Moquel con los niños y las niñas de 8 a 14 años de edad. Nos sentábamos en el kiosco o en unas bancas con techo y conversábamos sobre aspectos de su vida diaria. Solían subirse a los juegos, corrían o andaban en sus bicicletas mientras estábamos ahí. Estas pláticas duraban entre 40 minutos y una hora y solo grabé las voces. La interacción no fue únicamente “investigadora/niño-a”, sino que también hubo la presencia de dos niño-a-s en varias ocasiones y en una fueron cuatro. Estas últimas maneras de interactuar me permitieron ver discursos en los que se cuestionaban y respondían entre ellos y ellas sin mi intervención.

En la estrategia que denominé “participación grupal” buscaba que mi participación fuera mínima, así que escribí, en pequeños rectángulos de papel de colores, preguntas o indicaciones relacionadas con su familia, sus juegos, sus amigos y la escuela. Reuní, en varias sesiones, a tres niños, aunque después se agregaron dos niñas y un niño. La actividad se basó en que debían sacar un papelito de una caja y podían escribir, dibujar o platicarme

acerca de lo que ahí decía; igual podían combinar las actividades, así que escribían y dibujaban o solo dibujaban y me explicaban su dibujo. En las sesiones también solamente grabé las voces. Considero que logré mi objetivo, pues en varios momentos se ponían a platicar entre ellos y ellas y yo pasaba a un segundo plano, lo que me permitió obtener información de marcos de interacción sin mi intervención.

La duración total de esta fue de no más de 30 minutos, pues la realizaba después de que concluían con sus tareas y repasos. El lugar siempre fue la parte externa de la casa de RM, en el mismo lugar donde ella daba las clases. Asimismo, la edad de los niños y de las niñas que participaron fue de los 8 a los 12 años.

Respecto a la “clase”, acudí a varias sesiones en todos los microgrupos ya señalados, y mi participación era directa e indirecta. En el primer caso, ayudaba a RM con las clases, explicaba algunos temas, me cercioraba de que los niños y las niñas siguieran las indicaciones del material que trabajaban, los apoyaba con colores, lápices y cualquier otra herramienta escolar. Quince minutos antes de concluir con la sesión, les leía cuentos e igual les llegué a prestar libros para que leyeran en casa. En el aspecto indirecto, me mantenía al margen de la explicación del tema, pero apoyaba en la realización de las actividades posteriores. La información de este contexto la registré en mi diario de campo y en escasas ocasiones —y únicamente con los niños y las niñas de tercero de preescolar y de primero y segundo de primaria— grabé sus voces.

Etnografía virtual

Como expresó Christine Hine (2004) en su libro *Etnografía virtual*, el abordaje únicamente presencial ya no es suficiente ni logra dar cuenta de contextos virtuales que presentan otras maneras de comunicación que forman parte de la vida cotidiana de las personas. Además, con la pandemia, muchas actividades —la escolar, por ejemplo— se trasladaron a los medios digitales, lo que reforzó la idea de pensar en otras maneras de interactuar y de obtener información a través de la modalidad virtual.

Las entrevistas a distancia y la consulta de documentos y de información sobre Moquel en páginas oficiales disponibles en internet, forman parte de las herramientas metodológicas que utilicé en la modalidad virtual desde el 1 al 25 de septiembre de 2020.

Otras herramientas metodológicas que se encuentran en la tabla 2 las continué utilizando en la modalidad presencial, debido a que conocí a más personas y, por lo tanto, pude consultar sus cuentas personales de Facebook y tuve acceso a sus números telefónicos de WhatsApp.

Tabla 2

Modalidad virtual: las herramientas metodológicas y los materiales utilizados en dos generaciones

Generación	Herramientas metodológicas	Materiales y su función
Primera	¥ Entrevistas reflexivas	¥ Teléfono celular: realicé tres entrevistas por medio de la aplicación digital WhatsApp a través de videollamadas. ¥ Grabadora de voz: para grabar solo las voces de las personas entrevistadas. ¥ Diario: describí cada entrevista y fui más precisa con respecto a la gestualidad (por la omisión de videograbar).
Segunda	¥ Entrevistas reflexivas	¥ Teléfono celular: realicé dos entrevistas por medio de la aplicación digital WhatsApp y capturas de pantalla de los estados —en esta aplicación— de algunas personas, así como de sus cuentas en la red sociodigital Facebook. ¥ Grabadora de voz: para grabar solo las voces de las personas entrevistadas. ¥ Diario: describí cada entrevista y fui más precisa con respecto a la gestualidad (por la omisión de videograbar).

Fuente: elaboración propia

Como se observa, no hay ninguna actividad con la tercera generación porque no tenía contacto directo con las personas del ejido más que con la familia de RM. Después, en el trabajo de campo presencial, el único niño con teléfono celular me pidió mi número y él me proporcionó el suyo, con el permiso previo de su mamá.

En este orden, la etnografía virtual fue útil para recabar algunos datos sobre la manera como los y las participantes en este estudio interactuaron en las redes sociodigitales, y para obtener información previa con base en las entrevistas a distancia acerca del contexto sociohistórico de Moquel.

También, el concepto de modernidad líquida de Bauman (2004) me ayudó a analizar esta etnografía con base en cómo la tecnología ha modificado la interacción de los sujetos mediante el uso de internet que promueve la instantaneidad, el corto plazo y la rapidez.

El corpus

El acervo de este estudio se compone de diferentes tipos de muestras cuyos métodos para obtenerlas fueron distintos para cada generación, debido a las condiciones en que se encontraba el ejido por la pandemia. La tabla 3 presenta la distribución de este según la generación, el tipo de etnografía y de muestra.

Tabla 3
El acervo

Etnografía virtual enfocada en la consulta de páginas web y documentos digitales		
¥ 24 páginas oficiales ¥ 15 documentos digitales		
Primera generación		
Etnografía presencial		Etnografía virtual
¥ 14 entrevistas; duración total: 7 horas y 15 minutos		¥ 3 entrevistas con una duración total de dos horas
	¥ Fotografías que yo tomé: 40	
Segunda generación		
Etnografía presencial		Etnografía virtual
¥ 12 entrevistas; duración total: 5 horas y 25 minutos		¥ 2 entrevistas con una duración total de dos horas ¥ 31 capturas de pantalla, 19 las obtuve de las cuentas de las personas que participaron en el estudio y 12 de la página “MOQUEL”. De todas, 6 son de WhatsApp y 25 de Facebook
	¥ Fotografías que tomó RM: 6 ¥ Fotografías que yo tomé: 25 ¥ Fotografías que recuperé de la web: 1	
Tercera generación		
Etnografía presencial		
¥ Conversación: 15 muestras ¥ Participación grupal: 7 muestras ¥ Clase: 10 muestras Total: 32 muestras; duración: 14 horas y 16 minutos		¥ Fotografías tomadas por mí: 15 (diversos momentos en las tres estrategias metodológicas) ¥ Fotografías que tomó RM: 4 ¥ Fotografías tomadas por los niños y las niñas: 27 (diversos momentos en las tres estrategias metodológicas) ¥ 60 dibujos

Fuente: elaboración propia

Ahora bien, con esta compilación de información tomé decisiones sobre qué material iba a ser incluido en la investigación de acuerdo con los planteamientos centrales. Además, de cada conversación extraje fragmentos de diálogos para analizarlos y, de estos, más los otros recursos multimodales, conformé el *corpus*.

Tabla 4
El corpus

Etnografía virtual enfocada en la consulta de páginas web y documentos digitales		
¥ 16 páginas oficiales ¥ 5 documentos digitales		
Primera generación		
Etnografía presencial		Etnografía virtual
¥ 70 marcos de interacción	¥ Fotografías que yo tomé: 9	¥ 10 marcos de interacción
Segunda generación		
Etnografía presencial		Etnografía virtual
¥ 42 marcos de interacción	¥ Fotografías que yo tomé: 2 ¥ Fotografías que tomó RM: 2 ¥ Fotografías que recuperé de la web: 1	¥ 8 marcos de interacción ¥ 7 capturas de pantalla (3 Facebook, 4 WhatsApp)
Tercera generación		
Etnografía presencial		
¥ Conversación: 25 marcos de interacción ¥ Participación grupal: 10 marcos de interacción ¥ Clase: 7 marcos de interacción		¥ Fotografías tomadas por mí: 3 ¥ Fotografías que recuperé de la web: 1 ¥ Fotografías que tomó RM: 2 ¥ 10 dibujos ¥ 4 dibujos y 3 marcos de interacción que los explican

Fuente: elaboración propia

Analicé esta información con base en dos aspectos principales: las conversaciones (incluyendo el lenguaje corporal) y los dibujos, porque las fotografías solo me auxiliaron a ejemplificar detalles que visualmente se comprenden mejor y a comparar elementos como la vestimenta de las personas que viven en el ejido y la de las que viven en la ciudad de Champotón, pero no las examiné.

Por otro lado, el análisis semiótico lo utilizo como una herramienta para comprender la comunicación verbal y no verbal, pues no siempre las respuestas se encuentran en una enunciación. En muchas ocasiones, esas respuestas se hallan de manera implícita o en representaciones simbólicas, por lo que la interpretación resulta esencial para un mejor acercamiento a las diferentes manifestaciones multimodales que permiten profundizar en el análisis sobre los fenómenos sociales.

Por último, destaco que mantuve los fragmentos obtenidos de las transcripciones de las entrevistas lo más fielmente posible a la manera en que fueron enunciados. Considero importante que estos se lean como la manera en que las personas expresan sus ideas y no como un lenguaje que, a veces, parece fuera de contexto o artificial en relación con la variante lingüística que las personas hablan.

Entre el Análisis Conversacional y el Análisis Crítico del Discurso

En esta sección presento los elementos del Análisis Conversacional (AC) y del Análisis Crítico del Discurso (ACD) como una propuesta de análisis de la información que obtuve al aplicar los métodos ya descritos. Me refiero a una propuesta de análisis debido a que mi interés es mostrar que algunos elementos del AC y del ACD son útiles para describir y explicar la complejidad de las interacciones sociales de las personas, más que adentrarme en detalles del análisis lingüístico que pueden no ser comprensibles para lectores y lectoras no especializados en esta área. Por lo tanto, abordaré esos puntos que considero importantes para la comprensión del método que empleé.

Primero, el AC tiene como enfoque las acciones que se llevan a cabo a través del habla interaccional. Se basa en la descripción sobre cómo los hablantes interactúan en los turnos de habla que se analizan con base en las secuencias de acción (Vázquez, 2019); mientras que en el ACD se puntualiza en las unidades discursivas que después serán analizadas, en lugar del contexto secuencial. Según Fairclough y Wodak (2000), el ACD parte de que “[...] lo social moldea el discurso pero [...] este, a su vez, *constituye* lo social: constituye las situaciones, los objetos de conocimiento, la identidad social de las personas y las relaciones de estas y de los grupos entre sí” (p. 367). Los autores refieren el concepto de identidad como parte del discurso de las personas, y concuerdo en que, cuando hablamos, lo hacemos desde una postura que construimos según los aprendizajes que adquirimos a través del proceso de socialización.

Respecto al AC, considero los tres niveles de organización que refiere Vázquez (2019): unidades de construcción de turno^[9], turnos y secuencias. Sin embargo, no precisaré los elementos lingüísticos en la descripción de cada unidad o marco de interacción, puesto que puede desviar la mirada del contenido y de lo que deseo ejemplificar.

Por su parte, el ACD permite acentuar los aspectos que se desdibujan en los discursos que, si no se abordan, se pierden entre las palabras y las intenciones de los grupos dominantes. Resulta pertinente complejizar la construcción de las identidades a partir de la alteridad y de los siguientes conceptos: los prejuicios, el estigma y la discriminación ante lo desconocido e ignorado, ligado a los aspectos lingüísticos como la modalidad, la polifonía y las metáforas. Este análisis tiene un acercamiento semiótico, pues se interpreta el lenguaje y su sentido desde el discurso y su vínculo con el contexto sociohistórico como una representación sociocognitiva (van Dijk, 1999).

La modalidad la comprendo a partir de los términos de Pérez (2001) como “[...] la expresión lingüística de la actitud del sujeto hablante” (p. 112) y la observé en el análisis de los pronombres personales (yo, él/ella, nosotros/as, ellos/as) y la flexión verbal en términos de la concordancia de persona que establece el sujeto con el verbo. También expliqué el uso del adverbio de negación y de los pronombres relativos y destacué algunos aspectos semánticos sobre la selección léxica del hablante con la cual se posiciona en el discurso.

Asimismo, esta categoría de análisis lingüístico se relaciona con la polifonía, a la que concebí gracias a la definición de Ducrot (1984): “el sentido del enunciado, en la representación que él da de su enunciación, puede hacer aparecer en ella voces que no son las de un locutor” (p. 204). Por eso me interesó ver cómo las personas presentaron a otras en el discurso a través de las “voces” que los representan y cómo estas influyen en la construcción de sus identidades.

Un punto de partida interesante que se manifiesta como tema de estudio en la relación “yo/él-ella/otro” o “nosotros-as/ellos-ellas/otros” es la alteridad que abordé desde la propuesta de Fernández (2015), quien realizó un minucioso análisis sobre la obra de Levinas e identificó cinco planos de esta: metafísico, religioso, individual, intersubjetivo y ético. En este espacio me interesan los planos individual e intersubjetivo. El primero se refiere a “[...] que la alteridad forma parte de la propia identidad” (p. 424), respecto a que como individuos tenemos nuestras propias experiencias que son únicas e intransferibles. En cuanto al segundo, el lenguaje resulta indispensable debido a que es a través de este que “nos abrimos a la alteridad” (p. 425), porque en la interacción el otro interpela y al interpelado le corresponde dar una respuesta; y de esta manera, se inicia un proceso con fines comunicativos. En este punto, comparto el aspecto ético con Habermas (1999), en cuanto a que en un acto comunicativo hay normas conversacionales que tienen que seguirse y responder al otro es una de estas. Entonces, la intersubjetividad permite que se dé un acercamiento al “otro” para comprenderlo y no anular su alteridad; no obstante, esta relación suele organizarse de manera asimétrica por las relaciones de poder.

En la alteridad, producto de los encuentros humanos, es donde se desencadenan los estigmas, los prejuicios y la discriminación que dan paso a la construcción de la identidad y de su constante reconfiguración.

Por tanto, en esta investigación considero el estigma de la tercera categoría que estableció Goffman (2006), es decir, el que se relaciona con la raza, la nación y la religión, y que se vincula con los estereotipos que los sujetos comparten a nivel nacional, y los prejuicios que se desarrollan con base en una actitud de rechazo a un grupo social que, a su vez, se corresponde con el concepto de discriminación, pues se desencadena “[...] un comportamiento no justificable emitido contra miembros de un grupo social dado” (Prevert *et al.*, 2012).

Como se observó, en el ACD hago una descripción de las herramientas lingüísticas y semióticas que me sirvieron para sustentar algunos temas que se ajustaron más a este tipo de análisis, donde la precisión sobre los elementos hallados lleva a una mejor comprensión de los contenidos. En cambio, cuando aludo al AC será porque el contexto es esencial para el entendimiento de las acciones sociales que los hablantes ejecutaron con base en sus interacciones.

En ambos abordajes consideré los marcos de interacción como la unidad de análisis, así que a continuación especificaré qué son y cuáles fueron las decisiones metodológicas que tomé para hacer los recortes en las transcripciones de las entrevistas reflexivas, y la información que obtuve de las dinámicas que realicé con los niños y las niñas.

Marcos de interacción: una manera de sistematizar

Los marcos de interacción (Goodwin Charles, 1981; Goodwin Marjorie, 1990) son recortes de fragmentos obtenidos de las transcripciones de las diversas interacciones y los seleccioné con base en el contenido relacionado con los planteamientos de la investigación. Siguiendo a Goffman (1983), este dominio *face-to-face* se puede comprender como una categoría analítica desde un nivel de microanálisis. El autor sustenta esta aseveración con base en que todos los elementos de la vida social tienen una historia y dependen de los cambios que se dan a través del tiempo y que, para comprenderlos, tendrían que estudiarse desde un enfoque particular. Para entender la relevancia de la ubicación *in situ*, una pregunta clave que menciona Vázquez (2019) es “¿qué hay antes y después de cada turno?” (p. 23), con lo que sustenta la importancia de la descripción del contexto en el que las enunciaciones se emiten.

Considero las unidades de construcción de turno o marcos de interacción como la unidad de análisis que, para ubicarlos, están señalados con números romanos, mientras que los turnos de habla, con arábigos. Este nivel, en su abstracción y organización, permite que se analice finamente lo que los hablantes enuncian y que, en el nivel macro, se puedan comparar con otras producciones, por ejemplo, en este trabajo, entre las tres generaciones. Esto también desencadena que se pueda discutir el proceso de socialización intergeneracional a partir de ejes temáticos que emergieron durante la investigación y el análisis de las producciones lingüísticas y las prácticas sociales de las y los hablantes.

El siguiente ejemplo muestra la manera como organicé, describí y analicé los marcos de interacción.

Marco de interacción I

Tiempo: 31:39

- (1) Doña Margarita: Y aparte de eso nos miraban porque nosotras traíamos nuestros vestidos bajitos... “Ahí vienen las húngaras”, decían, sí, nos decían húngaras, “ahí vienen” y corrían los chiquillos, le digo a mi yerno, tú debes de haber sido uno.
- (2) Don Jesús: Decían que nosotros éramos cuatrerros, que éramos matones y quién sabe qué tanto. Milagros nos colgaban.
- (3) Doña Margarita: Demostramos que no, que llegamos a trabajar.
- (4) Don Jesús: Y ahora que ya estamos acá con los que decían eso, “¿verdad que fue mentira lo que decían de nosotros?”, por nosotros se vin se levantó Champotóón, estaba muerto Champotón, no había agua potable no había luz eléctrica.

Con base en este ejemplo ilustro cómo sistematicé las entrevistas y explico brevemente que la finalidad de aplicar esta herramienta consistió en que me permitía observar cómo las personas entrevistadas construían sus recuerdos con base en sus experiencias personales, pero también colectivas. Como se percibe en la pregunta retórica de don Jesús que interroga a los champotoneros desde un “nosotros” como grupo de guanajuatenses y no solo de él y de doña Margarita.

Los turnos de habla permiten observar el encadenamiento o las secuencias en las enunciaciones, puesto que, en la oralidad, suele haber interrupciones o, a veces, silencios que se interpretan como conclusiones, donde uno de los participantes puede usar esos momentos para tomar el turno de habla, pero, de igual manera, el otro puede recuperar su turno y darle continuidad a su idea. Por lo tanto, hacer los cortes de manera estratégica en las diferentes formas en que se puede construir y deconstruir el proceso de comunicación en las conversaciones fue muy significativo porque permite profundizar en el análisis.

Análisis del corpus

Una vez que seleccioné la información que conforma el corpus, la sistematicé y la analicé de acuerdo con el tipo de muestra. Por ejemplo, los marcos de interacción los analicé con base en el AC y el ACD, mientras que los dibujos, la vestimenta y algunas fotografías, a partir de un análisis semiótico.

Cabe destacar que el AC y el ACD son herramientas de análisis que permiten argumentar, explicar o referir lo que los hablantes emitieron en sus diversas interacciones y que, a su vez, complementé con otros análisis de elementos sociales derivados de sus prácticas culturales, lingüísticas, económicas y políticas que llevaron a entender de manera asociativa el objeto de estudio. Por su parte, el análisis semiótico de las muestras multimodales me sirvió para analizar los elementos extralingüísticos (lenguaje corporal) y simbólicos.

En cuanto a las fotografías y las capturas de pantalla, estas sirvieron como apoyos visuales que sustentan los temas que resultaron relevantes en las interacciones o que permitieron comprender el contexto sociocultural de las personas del ejido, en contraste con otras culturas. En cambio, le dediqué un análisis semiótico basado en los estudios de Philippe Wallon, Anne Cambier y Dominique Engelhart (2014) a los dibujos de los niños y de las niñas. De manera general, consideré los aspectos dinámicos del dibujo como los contextos —que va en sintonía con el AC—, las enunciaciones que lo acompañan, las gesticulaciones y la manifestación de las emociones.

Con base en la definición de Cambier (2014), el dibujo “[...] es la imagen del objeto y se inscribe entre las numerosas modalidades de la función semiótica: garabatear, dibujar, es explicar con marcas, es decir con otros signos o con imágenes, lo que a veces resulta difícil decir con palabras” (p. 15). Partí de estos autores para dar cuenta de las representaciones de los niños y de las niñas desde un análisis multimodal y no solamente de interpretación aislada del dibujo. En seguida ejemplifico lo anterior.

Marco de interacción II



“Cómo soy” (Sebastian)

Tiempo: 14:32

(1) Jason: Ah, está padre, todo flacucho.

(2) Sebastian: Y tú todo gorducho.

(3) Jason: No soy gordo, soy llenito [risas].

Y de grande voy estar flaquito.

(4) Roy: ¿Por qué no haces ejercicio por mientras?

(5) Jason: Y Roy va estar gordote.

(6) Roy: Ah que no es cierto.

(7) Sebastian: Yo voy estar así, con cuadros [se toca el abdomen].

Este ejemplo es representativo de la explicación oral que acompaña la creación del dibujo. En este caso, las intervenciones son de varios niños —entre los 8 y 9 años— que conversan sobre cómo se han dibujado. Se

observa la percepción que tienen sobre los beneficios de hacer ejercicio, así como una idea acerca de cómo se proyectan, que tomaron de sus primos que son más grandes y de los videos que ven en YouTube.

No todos los dibujos tienen una descripción fluida, pero siempre les pregunté qué habían dibujado, y daban detalles y argumentaban sus creaciones. La mayoría de los dibujos fueron realizados por las niñas y los niños de preescolar, debido a que las y los de primaria dibujaron menos y los de secundaria no quisieron.

Otro tema que se abordó y que los niños y las niñas representaron en sus dibujos e interacciones fue la ausencia del padre y la madre. Se observó que estas ocasionan situaciones contradictorias y confusas, pues viven en la incertidumbre sobre qué harán sus papás. La vida de tres niños y tres niñas se regía por este planteamiento. En el caso del niño Roy —8 años—, ambos padres vivían en Estados Unidos, primero se fue su papá y luego su mamá. Tenía casi cinco años en que solamente se veían a través de videollamadas. Le dijeron que su mamá se fue porque iba a ayudar a su papá a trabajar y construir más rápido la casa. No obstante, en el momento en que estuve en el ejido, él ya tenía dos hermanas, la construcción de la casa se había detenido y sus padres no sabían cuándo volverían, pues no tenían documentos y no podían regresar a Moquel e intentar irse de nuevo.

Roy a veces decía que quería irse a Estados Unidos, otras, que no; que odiaba el inglés, otras, que le gustaba. Una vez mencionó que solo quería que sus papás lo abrazaran. En la estrategia metodológica de la participación grupal dibujó a su familia y su hogar.

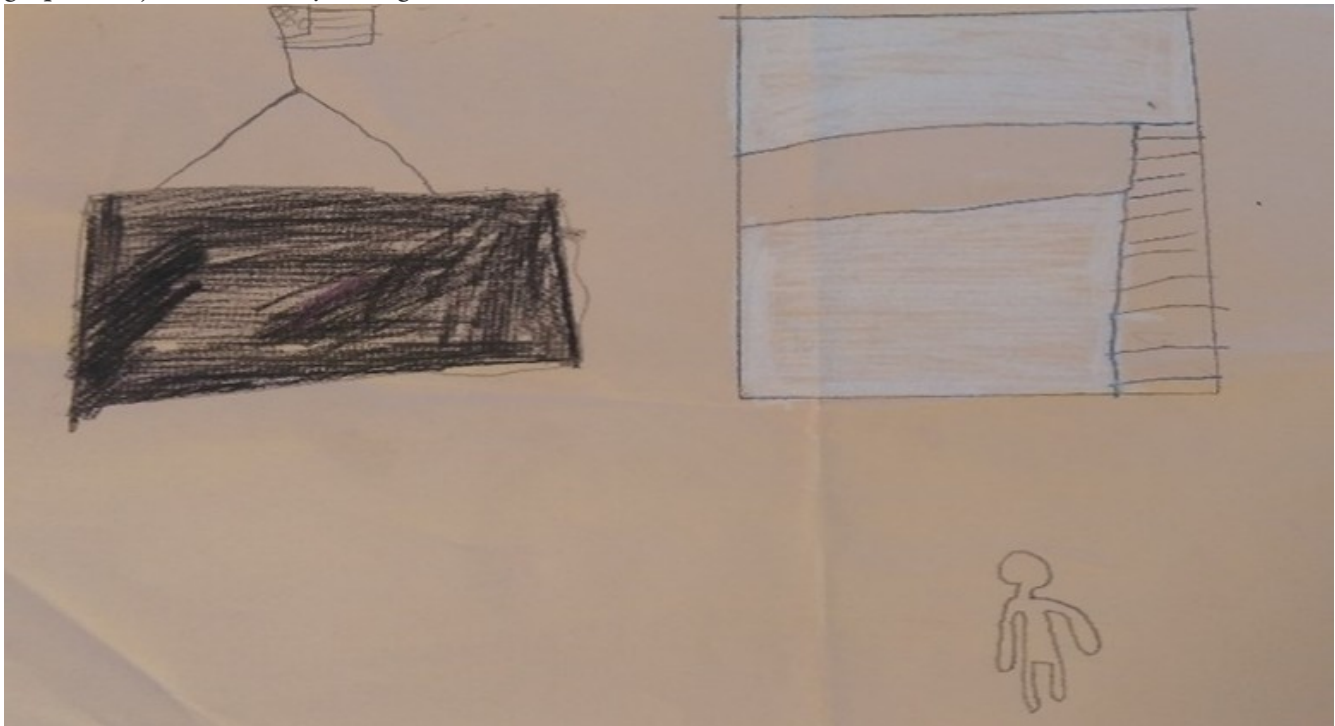


Figura 3.

Lugar donde vive mi familia (Roy)

Fuente: dibujo elaborado por Roy



Figura 4.

Mi familia (Roy)

Fuente: dibujo elaborado por Roy

En ambos dibujos se destaca la bandera de Estados Unidos que el niño incluyó para simbolizar que es el lugar donde vive su familia. En la figura 3, él representó la Casa Blanca. Allí se observa el conocimiento que tiene de esta, pues puede verse con claridad el triángulo que simula el techo característico de esta obra; está coloreada de color negro porque, de acuerdo con Roy, se quemó. El edificio blanco es el lugar donde viven sus padres y hermanas; contrasta con las casas que hay en Moquel. Se nota que está solo y, aparentemente, mirando hacia la casa de su familia. En la figura 4 se trazó a lado de su mamá, lejos de su padre y de sus hermanas. Se observa el dibujo estereotipado (Wallon, 2014) de la casa, con el techo en triángulo.

De estos dibujos se desprendieron varias conversaciones que se desarrollaron en el proceso de la creación. La información que obtuve de este tipo de interacciones resultó muy esclarecedora para comprender el conocimiento que se comparte entre los niños y las niñas, con base en sus ideas, sentimientos y opiniones.

Breve diálogo (Estrategia metodológica: participación grupal)

Roy: Casa Blanca, es la Casa Blanca.

Alonso: Esto también, los ojos...

Roy: ¿Qué?

Alonso: Los ojos están bonitos, ¿verdad que esa es la bandera que tienen allá?

Roy: La Casa Blanca ya ni existe, la destruyeron, además.

Alonso: Uuuuuh.

Roy: ¡Chiu!, ¡pam!, se quemó.

Cuando Alonso indagó sobre el dibujo de Roy y le formuló la pregunta retórica que está subrayada, este intentó mostrarse sin un aparente interés y luego pretendió destruir su dibujo, pero le pedí que no lo hiciera y, entonces, solo lo dejó pintado de negro y el otro, de blanco. También es notorio el conocimiento compartido con base en el uso del deíctico “allá”: ambos saben que se trata de Estados Unidos.

Marco de interacción III

Tiempo: 16:38

(1) Alonso: Está bonito, está bonito.

(2) Roy: ¡La Casa Blanca!

(3) Alonso: Por eso, ¡dibuja a la personita!

(4) Roy: ¡Esta es la personita!

(5) Alonso: Por eso, dibújalo.

(6) Roy: ¿Tú no lees la Biblia?

(7) Alonso: Nnno.

(8) Roy: Yo sí.

(9) Alonso: Yo no tengo.

(10) Ana: A nadie le gusta la Biblia, solo a mí.

(11) Alonso: Que no, también a Roy, dice.

(12) Ana: Ah, él no lee nada es bien flojo, solo se levanta a ver videojuegos [...].

En este otro discurso donde interviene la niña (Ana), Roy cambió el tema de la conversación, se notó incómodo. En clases solía hablar mucho y se distraía con facilidad, en cambio, en la participación grupal estaba en silencio. Igual no eligió cualquier tema para modificar el que Alonso insistió en abordar, así que al mencionar la Biblia pone a Alonso en un terreno desconocido, pues él se encuentra entre la religión católica de la abuela materna con la que pasa tres días de la semana en Moquel y la de los testigos de Jehová de la abuela paterna a la que ve los cuatro días restantes en la ciudad de Champotón^[10]. Cuando hablaban de la Biblia y de la doctrina siempre hubo anécdotas y opiniones. Ana intervino para crear polémica, pero Roy no le respondió, sino Alonso que, polifónicamente, citó lo que en otro momento Roy dijo. Sin embargo, Ana lo desmintió, pues al ser la prima de Roy, comparten fines de semana.

Ana, de 9 años, tenía a su papá en Estados Unidos y a su mamá en la ciudad de Champotón; no obstante, vivía con sus abuelos paternos porque a su mamá se le complicó su situación económica debido a que tuvo otros hijos. Ella dijo que su mamá era mala, que quería a sus hermanitos, y que su papá era bueno. Casi diario se comunicaba por videollamadas con su papá, él le había dicho que en unos años se la llevaría a Estados Unidos. Ella estaba muy emocionada, aunque el abuelo comentó en una ocasión que le estaban construyendo la casa a su hijo —él envía el dinero— porque quería regresar a Moquel. Era una situación confusa.

Breve diálogo (Estrategia metodológica: participación grupal)

Contexto: Estaba platicando con Libia sobre su hermanito, le pregunté cuántos años tenía. Los demás, al escucharlo, empezaron a hablar acerca de sus hermanitos y hermanitas.

Ana: Mi hermanita tiene dos años. Roy, ¿y Dina^[11] cuántos años tiene?

Roy: Parece que 2.

Ana: ¡Ni te acuerdas de tu hermana tú!

Roy: Tiene 2 años apenas.

Ana: ¡No, 3!

Roy: ¡Dos, lleva 2!, apenas, mi prima. Mi hermanita Maya^[12] todavía un año, apenas un año.

El uso del verbo “parecer” dio pauta para que Ana acusara a Roy de olvidadizo, a lo que él respondió, primero, con una aclaración y por eso utilizó el verbo “tener”. Al final Roy le dio la respuesta con enojo. Como mencioné arriba, Roy solamente conocía a sus hermanas pequeñas por medio de videollamadas. Para él era incómodo hablar de ellas.

Ahora bien, presento otro ejemplo basado en la estrategia metodológica de la conversación. En este caso hay una reflexión —con respecto a las diferencias de género— de las niñas del cuarto microgrupo de edad (entre los 12 y 14 años). Ellas contrastaron la situación que estaban viviendo en sus hogares, en comparación con la de sus hermanos. También fue posible apreciar cómo proyectaban su vida futura sin hijos, con estudios universitarios y fuera del ejido. No obstante, las limitantes seguían siendo los padres y los abuelos que continuaban reforzando sus ideas patriarcales.

Breve diálogo (Estrategia metodológica: conversación)

Contexto: Les pregunté ¿cómo les ha afectado lo de la pandemia? Sue comentó que dejaban mucha tarea, que no se medían y Galia expresó: “yo creo que me voy a morir con una libreta en la mano”. Después iniciaron el siguiente diálogo:

Sue: [...] o sea no ve la situación, nosotros le ayudamos a nuestras mamás, yo, por ejemplo, le ayudo a veces a lavar trastes o a barrer, pero a veces yo también lavo mi ropa y los mandados, o sea, las mamás ahorita se están aprovechando porque los hijos están en la casa, pero los maestros como que diciendo, como si diciendo, pos nomás están huevoneando.

Galia: Los únicos que no hacen tarea y sus mamás lavan su ropa son los hombres, les lava la ropa y ellos ahí con el teléfono [...].

Sue: Si yo fuera hombre [...] yo preferiría ayudar a mi mamá y pos hacer mi tarea, sí, también pensar un poco como [...] mujer un poco y las mujeres también como hombres. Yo si me llego a casar, yo voy a mandar al esposo a trabajar, no, tú no te vas a quedar aquí huevoneando. Y también que aprenda hacer tortillas...

Galia: Y la comida...

Sue: El día que yo me enferme que la haga a los niños...

Galia: Y con una cerveza bien fría en la mesa cuando llegue.

Sue pasó de una voz en plural representada por el pronombre en primera persona, al singular que modificó para hablar sobre su propia experiencia y las labores que realizaba en su casa. La oración subrayada muestra una reflexión sobre las actividades que, antes del contexto pandémico, no se tenían presentes y que estaban derivando en un exceso de quehaceres. Además, los hogares no solo se conformaban por un hijo o una hija, sino por mínimo dos y, por ende, debían compartir las herramientas disponibles, ya fuera la televisión, la computadora o la tableta. Sue dejó claro —y Galia compartió su afirmación— que las mujeres eran las que tenían que ayudar más (o exclusivamente) en el hogar. Por tal motivo y seguramente por información que veían en internet, en su proyección futura no se percibieron sumisas al hombre y jugaron con esta idea de asumir los roles de manera opuesta, lo que también demostró que no hay un tema emergente, sino que, con los elementos que ya disponían —como es el caso del comportamiento de los hombres— ellas construyeron su vida futura, es decir, se miraron desde ese lugar masculino.

Más adelante en la conversación, Sue reflexionó sobre qué pasaría si se casara o si permaneciera soltera. Galia la interrumpió para decirnos que no tendría hijos. Entonces, Sue comentó que su mamá le había dicho que cuando creciera y ya trabajara, quería que le diera cinco nietos y su hermano, otros cinco, a lo que ella le respondió: “No, ma, yo voy a vivir sola”. Por su parte, Galia compartió: “A mí me dijo mi mamá que primero, este, me vaya a estudiar y me gane mi dinero, haga mi casa, tenga un coche, una moto y después, que me case, y

si me deja el hombre, que ya tengo mi casa”. Después de esto, ambas comenzaron a dialogar acerca de que, en efecto, esa era la solución porque ya habían visto muchos casos donde las mujeres se quedaba sin nada.

En la interpretación de estas enunciaciones considero que se filtraron nociones reiterativas del patriarcado: no hay otras perspectivas, pues el mismo contexto no se las ofrece. Sin embargo, es importante dar cuenta de las reflexiones que existen y que pueden derivar en cambios e ideas concernientes, en este ejemplo, a la perspectiva de género. De cualquier manera, estas modificaciones resuenan en las niñas más pequeñas que empezaban a ver que hay otras maneras de ser niñas, que podían realizar las actividades que supuestamente eran solamente para los hombres.

Otro tema que identifiqué fue cómo se percibe la niñez según las generaciones y el género. Por ejemplo, los hombres de la primera generación no ahondaron en este tema porque se dedicaban a trabajar. En cambio, dos mujeres adultas me ofrecieron el siguiente diálogo cuando planteé la pregunta acerca de cómo recordaban su niñez:

Breve diálogo (Estrategia metodológica: conversación)

Doña Angélica: Pues bien, tranquilo y felices porque antes, le digo yo a mis hijos, antes cuál estar en el celular acá, nos poníamos, le digo, me acuerdo yo cuando estaba chiquilla me juntaba con mis amigas, nos sentábamos en la orilla de la carretera en la noche a estar platicando, de repente a jugar y estar viendo las estrellas, ahorita ya ni volteamos a verlas.

Doña Susana: Ya los niños no saben si hay luna o no hay luna.

Doña Angélica: Le digo, era una niñez muy muy bonita, muy diferente, ahorita, porque que nos poníamos a jugar que a la rueda de San Miguel, que a la víbora de la mar, que esto y que aquello, ahorita ya no.

Doña Susana: Y terminabas, este, jugando a las adivinanzas.

Doña Angélica: Ándale.

Doña Susana: Y terminabas contando [cuentos] de terror y córrele.

Doña Angélica: Le digo, era muy bonito, así que mi niñez pues fue muy bonito, muy [...] hermosa, nos juntábamos los amigos a platicar, no que orita [ahorita] está el amigo aquí y yo acá y están con, creo que hasta se están enviando mensajes. Antes fue muy bonito, muy bonito, luego nos poníamos según a brincar la reata, en la noche nos juntábamos y ahí andábamos como, luego como chivas a brincos.

Respecto al análisis, llegué a la siguiente interpretación en una intersección entre la primera y tercera generación con base en la construcción histórica de la niñez, los juegos físicos y el uso de los teléfonos celulares. Así, los recuerdos compartidos por ambas entrevistadas los relataron con mucho entusiasmo, pero enfocándose en cómo era antes y cómo han asumido el cambio, debido a que no prohíben el uso del teléfono celular a sus nietos o nietas, sino que a veces solo lo restringen, pero lo que resalta es la reconfiguración acerca de lo que implica jugar. Por lo tanto, el punto que subrayo es que en las investigaciones no se puede ignorar o relegar el análisis sobre el uso y manejo de las nuevas tecnologías de la información, pues atraviesan diferentes ámbitos y espacios y han reconfigurado las interacciones y la socialización.

En lo que concierne al artículo, este último ejemplo es una clara muestra que evidencia cómo la selección y la sistematización de los turnos de habla, de acuerdo con los diferentes temas que se ubican en el estudio, permiten tanto el cruce de información como la facilidad para profundizar en estos. Así, la investigación se complejiza al vincular ejes temáticos.

Estos ejemplos han tenido la finalidad de ilustrar el diseño metodológico que referí al principio, así como sustentar su importancia al vincular tanto métodos antropológicos como del AC y ACD, al igual que aspectos teóricos de otras disciplinas que permiten realizar un análisis más complejo y profundo que hace evidente la

información que, en otras circunstancias, podría desdibujarse o ignorarse en los objetos de estudio de cualquier fenómeno social que se pretenda abordar.

Finalmente, considero importante subrayar que no incluyo un apartado denominado “discusión”, debido a que no pretendí discutir los métodos de otros trabajos sobre infancias y socialización, ni basarme en una idea generalizadora de que solo en estos ámbitos podría replicarse el diseño metodológico que planteé. Tampoco es un trabajo que se centra en reflexionar sobre cómo la pandemia de COVID-19 provocó que se revisaran y repensaran las formas como se realizaban los trabajos de campo antropológicos, sino que, en mi caso, la pandemia fue el motivo que desencadenó la creatividad que derivó en este diseño emergente.

Conclusiones

En este trabajo se demostró que el diseño teórico metodológico que se implementó en el contexto del ejido fue una herramienta muy importante e indispensable en la recolección de información y en su posterior análisis. Su utilidad radica en que permitió que se profundizara en los diversos temas que se definieron y otros que surgieron como producto de las diferentes interacciones de las y los habitantes del ejido.

Enfatizo en que las herramientas y estrategias metodológicas se organizaron y complementaron con la finalidad de obtener diferentes muestras que permitieron un acercamiento más profundo a lo que las personas enunciaban en diferentes contextos. Esto demuestra la relevancia del análisis lingüístico que posiciona a las y a los hablantes con respecto a sus experiencias individuales y grupales, lo que permite contrastar opiniones, complementar otras y exponer las diferencias personales para evitar englobar aspectos que caracterizan y definen las identificaciones particulares.

También cabe resaltar la relevancia del análisis multimodal, debido a que, además de complejizar la información, se relaciona con el material que se obtuvo en las redes sociodigitales. El abordaje de este tipo de interacciones digitales es necesario porque se relaciona con una actividad cotidiana que, por ende, forma parte de la rutina de las personas. Así que, a través de estas, también se configuran y reconfiguran sus cosmovisiones de vida.

Se destacó el tipo de recolección de información y de análisis en la tercera generación, esto es, con los niños y las niñas, debido a que los métodos tradicionales como las entrevistas pueden ser cansadas y tediosas para ellos y ellas. Se demostró que las formas dinámicas de obtener la información permitieron interacciones más adecuadas para sus formas de vida. Con esto también se sustenta que las interacciones en grupo ofrecen otro tipo de datos, donde el esquema “pregunta-respuesta” no se mantiene y da paso a que entre ellos y ellas se cuestionen e intercambien conocimientos, ideas, nociones sobre su medio, experiencias de vida, etcétera. En general, se lleva a cabo una socialización diferente que se aleja de la intervención adulta que suele inhibir y controlar lo que los niños y las niñas desean expresar. Esto es sumamente importante, pues permite reconocer sus agencias.

Además, en cuanto al análisis de este tipo de información, se destaca el semiótico que se aplicó a los dibujos y a los elementos simbólicos del entorno que impactan en sus perspectivas y nociones de vida. Sin este tipo de interpretación, podrían desdibujarse del panorama o pasar desapercibidos.

Finalmente, esta propuesta teórica-metodológica tiene la intención de complejizar la información que se obtiene de manera multimodal, para dar cuenta de realidades que se comprenden desde diferentes niveles de acercamiento, como lo macro y lo micro. Las diversas perspectivas destacan abordajes interdisciplinarios que ahondan en los entramados sociales que contienen los sentidos individuales y grupales que las personas dan a sus propios procesos de desarrollo, y que se logran observar en sus socializaciones.

Considero que este es un diseño replicable para otros planteamientos que podrían ofrecer un análisis más profundo, con la finalidad —y posibilidad— de explorar y exponer temáticas que denuncien discriminaciones, racismo y, en general, algún tipo de violencia, como la simbólica.

Declaración de aspectos éticos

En esta sección señalo los aspectos éticos que consideré antes, durante y después de la investigación doctoral. Primero, las personas que colaboraron conmigo firmaron el documento que elaboré para obtener sus consentimientos informados, por lo que asistí a sus hogares para explicarles con detalle en qué consistía la investigación, así como sus participaciones y lo que haría con los resultados. En todos los casos estuvieron presentes los niños o las niñas (hijos o hijas/nietas o nietos) junto con las personas adultas. La intención de lo anterior se debió a que los niños y las niñas también fueron consultados y consultadas sobre si deseaban o no participar en el estudio. En todos los casos estuvieron de acuerdo. Después de sus respuestas, les pregunté con qué nombre deseaban aparecer en el trabajo de investigación y algunos y algunas optaron por un seudónimo; a quienes no lo hicieron, les asigné uno con la finalidad de que sus datos se mantuvieran privados. Así, durante el proceso de redacción de la tesis cuidé que los nombres de las niñas y de los niños no fueran los que aparecen en sus registros de identidad. También tomé precauciones con las fotografías o imágenes donde salían las pequeñas y los pequeños. En estas coloqué un elemento que ocultara sus rostros para proteger sus identidades.

Por último, como parte del proceso posterior a la conclusión de la tesis, puedo indicar que este trabajo de investigación no atentó contra el bienestar de las personas que participaron. Atendí las sugerencias — relacionadas con los aspectos éticos— expuestas por las personas que revisaron el trabajo de investigación, así como las especificaciones que se explican en el artículo “Sobre ética y antropología” de Joseph Jorgensen (1971).

Contribuciones del autor

Zuleyka Mahitzé Olvera Yabur: investigación y redacción.

Declaración sobre conflictos de interés

La investigación que desarrollé en el programa de doctorado antes referido no tuvo ninguna influencia de agentes externos ni estuvo vinculada a intereses personales. Respeté los aspectos éticos que describo en este artículo y seguí los lineamientos planteados por la institución.

Agradecimientos

A las personas que conforman el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-CDMX) por el recibimiento en su programa de doctorado en Antropología y por el apoyo en los recursos que se requirieron a lo largo de los cuatro años. Así como al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por haberme otorgado la beca nacional para posgrados sin la cual hubiera sido complicado desarrollar la tesis.

A Fernando Ignacio Salmerón Castro por sus lecturas tan precisas y detalladas, así como su constante apoyo. Al igual que por sus sugerencias y revisiones que han sido indispensables para la redacción de este artículo.

Referencias

- Bauman, Z. (2004). 3. Espacio/ tiempo. En: *Modernidad líquida* [pp. 99-138]. Fondo de Cultura Económica.
- Cambier, A. (2014). Lo que significa dibujar. En: R. Domínguez (trad.) *El dibujo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Censo de Población y Vivienda 2020. (2021). *Panorama sociodemográfico de México: Censo de Población y Vivienda 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Minuit.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. Elena Marengo (trad.) Teun van Dijk (compilador) *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*, 2, Gedisa, 367-404.
- Fernández, O. (2015). Levinas y la alteridad: Cinco planos. *BROCAR*, 39, 423-443.
- Goffman, E. (1983). The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address. *American Sociological Review*, 48(1), 1-17.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu editores.
- Goodwin, Ch. (1981). *Language, thought and culture: Advances in the Study of Cognition*. Academic Press.
- Goodwin, M. (1990). *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children*. Indiana University Press.
- Habermas, J. (1999). Interludio Primero: Acción social, actividad teleológica y comunicación. En: *Teoría de la Acción Comunicativa* [pp. 351-432]. Taurus.
- Halbwachs, M. (1968). Capítulo II. Memoria colectiva y memoria histórica. En: A. Lasén (trad.) *La memoria colectiva* [p. 209-219]. PUF
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Ediciones Paidós.
- Hine, Ch. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
- Jorgensen, J. (1971). Sobre ética y antropología. *Current Anthropology*, 13(3), 321-334.
- Meyer, Ch. (2016). Chapter 14. Transgenerational Culture Transfer as Social Constructions in Intergenerational Relationships. En: C. Hunner-Kreisel y S. Böhne (eds.) *Childhood, Youth and Migration. Connecting Global and Local Perspectives* [pp. 223-242]. Springer International Publishing.
- Pérez, S. (2001). Modalidad, polifonía y discurso: análisis de algunas inferencias lingüísticas. En: J. García (ed.) *Semántica. Oración y enunciación* [p. 111-128]. El Colegio de México.
- Prevert, A., Navarro, O. y Bogalska-Martín, E. (2012). La discriminación social desde una perspectiva psicosociológica. *Revista de Psicología, Universidad de Antioquía*, 4(1), 4-20.
- van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista Anthropos. Huellas del Conocimiento. Semiología crítica. De la historia del sentido al sentido de la historia*, 186, 23-36.
- Vázquez, A. (2019). *Análisis Conversacional: Estudio de la acción social*. Universidad de Guadalajara.
- Wallon, P. (2014). La actividad gráfica y la ejecución del dibujo. En: R. Domínguez (trad.) *El dibujo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Wallon, P., Cambier, A. y Engelhart, D. (2014). *El dibujo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas, Parte I*. Ediciones Altaya.

Notas

- [1] El corpus es un término que adopté de la disciplina lingüística, el cual se refiere a las diferentes muestras que seleccioné de un acervo de información, de distinta naturaleza, que obtuve en la fase empírica. Así, los datos del corpus se corresponden con la etapa del análisis y del filtro de la indagación general.
- [2] Designo a la persona que fue mi contacto principal con las letras RM para mantener su identidad anónima. Ella estudió la licenciatura en Trabajo Social, así que también fue un apoyo y guía en situaciones de problemas familiares en los hogares.
- [3] Siempre con el consentimiento previo de sus cuidadores.
- [4] Una aclaración: Asistí a los hogares de los niños y de las niñas para entrevistar a sus cuidadores o para apoyarlos con alguna actividad escolar, esto último siempre acompañada de RM. Cabe aclarar que solíamos estar en la parte exterior de las casas, yo con cubrebocas y manteniendo la distancia. En esas visitas igual interactué con los niños y con las niñas y pude observar las dinámicas familiares.
- [5] Concepto de Hammersley y Atkinson (1994).
- [6] En la observación no participante incluyo dos momentos en los que estuve presente cuando un niño y una niña interactuaron, a través de las redes sociodigitales, con sus padres que viven en Estados Unidos: él con su mamá y ella con su papá.
- [7] En contraste con las entrevistas tipo cuestionario que incluyen una guía de preguntas que deben plantearse al entrevistado/a. Estas suelen seguir un esquema y, a veces, resultan poco dinámicas y espontáneas. De ahí la utilidad de las entrevistas reflexivas que, en mi caso, las realicé como conversaciones que, además, duraron más de una hora, pues en esos últimos momentos era cuando las personas entrevistadas empezaban a referir los aspectos más delicados o íntimos de sus familias o de sus experiencias.
- [8] Utilizo el gentilicio propio del lugar, en contraste con “champtotonenses”.
- [9] Esto es a lo que denomino marcos de interacción o participación.
- [10] En Moquel solo se encuentra la iglesia católica, aunque una entrevistada me refirió que una persona construyó un templo para practicar otra religión, pero no tuvo éxito. Así, se podría referir que en el ejido aún no se profesa otra, sin embargo, no es un equivalente a que algunas personas practiquen otro tipo, pues en Champotón hay templos de diferentes religiones, de los que destacan el católico, los testigos de Jehová, la Luz del Mundo y el mormonismo.
- [11] No lo modifiqué porque es un hipocorístico.
- [12] Igual que el anterior.

Información adicional

Cómo citar este artículo: Olvera, Z. (2024). Desafíos etnográficos durante la pandemia de COVID-19: un diseño metodológico emergente aplicado a la socialización intergeneracional en un ejido de Campeche, México. *Jangwa Pana*, 23(1), 1-17. doi: <https://doi.org/10.21676/16574923.5694>

Tipología: Artículo de investigación/ Research article

Información adicional

redalyc-journal-id: 5880



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588082424004>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Zuleyka Mahitzé Olvera Yabur

**Desafíos etnográficos durante la pandemia de COVID-19:
un diseño metodológico emergente aplicado a la
socialización intergeneracional en un ejido de Campeche,
México**

**Ethnographic Challenges During the COVID-19 Pandemic:
An Emergent Methodological Design Applied to
intergenerational Socialization in an Ejido in Campeche,
Mexico**

Revista Jangwa Pana

vol. 23, núm. 1, p. 1 - 17, 2024

Universidad del Magdalena, Colombia

jangwapana@unimagdalena.edu.co

ISSN: 1657-4923

ISSN-E: 2389-7872

DOI: <https://doi.org/10.21676/16574923.5694>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**