



Questionamientos existenciales e interrogantes investigativas

Vinculación epistémica-vivencial
de doctorantes en Educación

El presente trabajo da cuenta del proceso y los resultados de una investigación de corte cualitativo, realizada con la primera generación de estudiantes del Doctorado en Educación en la Unidad Guadalajara de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El estudio tiene como propósito, conocer cómo los intereses investigativos de cada estudiante son permeados por su propia trayectoria vital. En particular, la interrogante que orienta este trabajo es ¿de qué manera las historias de vida de las y los doctorantes inciden en la construcción de sus objetos de investigación? El estudio se emprende desde el paradigma hermenéutico-interpretativo, y se implementan una serie de estrategias y técnicas que se inscriben dentro del método biográfico-narrativo, como son el biograma, la autobiografía, el genograma, la entrevista temática, así como la revisión documental. En el proceso de categorización el trabajo se apoya en la teoría fundamentada, lo que permite la construcción de dos categorías generales que orientan el estudio: tensiones práctico-vivenciales y tensiones teórico-conceptuales. Para examen más minucioso del corpus documental, se hace uso del análisis cultural de James Spradley. En la construcción de categorías también se utilizan las herramientas tecnológicas de Atlas Ti y de C-Map Tools. Los resultados se organizan con base en las dimensiones: formación humana, trayectoria académica y desarrollo profesional. Orientado por esos componentes, el estudio informa sobre los principales hallazgos en torno a la incidencia de las historias de vida en la construcción de los objetos de estudio de los doctorantes, como son: la influencia de docentes significativos, la vivencia de eventos trascendentales y el gusto temprano por la lectura, entre otros.

Cuestionamientos existenciales
e interrogantes investigativas
*Vinculación epistémica-vivencial
de doctorantes en Educación*

Oscar Reyes Ruvalcaba



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Cuestionamientos existenciales e interrogantes investigativas. Vinculación epistémica-vivencial de doctorantes en Educación

Oscar Reyes Ruvalcaba

Primera edición, 17 de marzo de 2023

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN: 978-607-413-475-9

LA427.5

R49

2022

Reyes Ruvalcaba, Oscar.

Cuestionamientos existenciales e interrogantes investigativas :
vinculación epistémica-vivencial de doctorantes en educación /
Oscar Reyes Ruvalcaba. – Ciudad de México : UPN, 2022.

1 archivo electrónico (176 p.) ; 1.85 MB ; archivo PDF. – (Horizontes
educativos)

ISBN 978-607-413-475-9

1. Investigación – Efecto de la biografía sobre I. t. II. Serie.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
CAPÍTULO 2	
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA EPISTEMOLÓGICA	21
CAPÍTULO 3	
DISEÑO METODOLÓGICO	53
CAPÍTULO 4	
PROCESO ANALÍTICO	63
CAPÍTULO 5	
HISTORIA VITAL DE LOS SUJETOS Y CONSTRUCCIÓN DE LOS OBJETOS DE ESTUDIO	73
CAPÍTULO 6	
CONCLUSIONES	139

EPÍLOGO.....	167
REFERENCIAS	173
APÉNDICE	177

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene veinte años de gestación. Me explico: con el inicio del nuevo milenio inicié mis estudios de doctorado en ciencias sociales con un trabajo sobre la infancia en Guadalajara, ubicada en los inicios del siglo XX. Al desarrollar la investigación, poco a poco me di cuenta de que, en cierto sentido, iba desentrañando mi propia herencia familiar, la de mis padres y abuelos particularmente. La culminación de mi tesis doctoral fue una especie de catarsis que, por un lado, me llevó a entender mi propio devenir genealógico, así como significó liberarme de una carga socioemocional no sólo actual, sino también ancestral. Comentando con mis colegas doctorantes, nos cuestionamos hasta qué punto, de manera poco consciente, nuestros temas de estudio se vinculaban con nuestras inquietudes vitales más profundas. Concluimos que éste era un tema de investigación que bien valía una estancia posdoctoral.

Esas dignas inquietudes vitales permanecieron en mi interior cerca de diez años, sin embargo, emergieron cuando participé en la construcción e implementación del Doctorado en Educación en la Unidad Guadalajara de la UPN. Al acompañar a las y los doctorantes en la definición de sus temas de investigación, observé cómo iban tejiendo sus propias vivencias junto a sus objetos de estudio.

Fue entonces que salieron a la superficie aquellas añejas preocupaciones académicas y me pregunté: ¿de qué forma los cuestionamientos vitales de las y los estudiantes inciden en la elaboración de su trabajo de tesis?, que se relaciona directamente con una antigua disputa epistemológica:¹ ¿qué relación existe entre el sujeto y el objeto durante el proceso de investigación?; o, desde una perspectiva más humanista, ¿de qué forma el mundo interno del sujeto se vincula con la exterioridad del mundo objetual? ¿Cuál de los dos polos es el dominante en esta relación? Estos son algunos de los cuestionamientos de un añejo dilema² que permea el pensamiento occidental, al menos desde el inicio de la filosofía moderna, hasta el día de hoy. De este conflicto académico han abrevado los enfoques epistemológicos que van, desde el racionalismo hasta la teoría de la complejidad, pasando por todas las escuelas de pensamiento científico y humanista. Sin embargo, como asevera Boaventura de Sousa Santos:

Vivimos en tiempos de preguntas fuertes y de respuestas débiles. Las preguntas fuertes son las que se dirigen... a nuestras raíces, a los fundamentos que crean el horizonte de posibilidades entre las cuales es posible elegir. Por ello, son preguntas que generan una perplejidad especial. Las respuestas débiles son las que no consiguen reducir esa complejidad. (2010, p. 7)

El cuestionamiento de la naturaleza, origen y relación entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, está en el corazón de la filosofía desde la antigüedad, y continua hasta nuestros días.³ Consciente de la fortaleza del cuestionamiento, en este documento se realiza la pregunta desde una posición más modesta y concreta al

¹ Invito a las y los lectores a revisar la teorización de epistemología y la red conceptual correspondiente, que fundamento y desarrollo en el capítulo segundo.

² Los dilemas en torno a la relación sujeto-objeto la desarrollo en el capítulo segundo. Instigo a las y los lectores a revisar dicho apartado para conocer la discusión académica de dicho tópico.

³ En el segundo capítulo del libro se fundamenta teóricamente esta relación.

cuestionar: ¿de qué manera el mundo vital del individuo se expresa en la construcción de su objeto de investigación? Aquí la tensión entre sujeto y objeto se vuelve a dar, pero en términos más sencillos y vinculados con el ámbito académico de estudiantes de doctorado en nuestra institución. Valga esta comedida contribución al ineludible dilema epistemológico al que toda investigación debe atender.

El texto está dividido en seis apartados. En el primero, se realiza la construcción del objeto de estudio. Se da cuenta del campo problemático en que se inserta la indagación. Se elabora la pregunta central de investigación, así como los cuestionamientos subsidiarios, y se fija el objetivo a alcanzar, así como los objetivos particulares que conducen a su logro.

El capítulo segundo considera el sustento teórico-metodológico en la construcción de las principales unidades de análisis. Se realizan precisiones conceptuales, así como la orientación epistemológica del presente estudio. Fundamento la categoría de “historias de vida y cuestionamientos vitales” desde una perspectiva filosófica y antropológica. Continuo con la unidad de análisis “construcción de objetos de investigación” considerando sus implicaciones epistémicas⁴ y metodológicas. Finalizo el capítulo sobre el paradigma de investigación en que se sustenta el estudio, con la respectiva justificación de este.

El tercer capítulo trata de las estrategias metodológicas en las que me auxilié. Hace referencia al uso de una variedad de técnicas e instrumentos en que se apoyó la recolección de la información, que van desde la revisión documental, la elaboración de biogramas, genogramas, así como la elaboración de entrevistas temáticas y el uso de las autobiografías de cada uno de los sujetos de estudio.

El cuarto apartado versa sobre la discusión de las perspectivas analíticas sobre las que se construye la investigación. Se realiza una breve disertación sobre la teoría fundamentada y sobre la manera

⁴ Para considerar la diferencia entre los conceptos de epistémico y lo epistemológico, véase el segundo capítulo.

en que me auxilio en ella para construir algunas categorías analíticas del estudio. Se revisa el proceso de categorización a través del análisis cultural de Spradley, para culminar con la construcción de mapas analíticos mediante las plataformas de Atlas Ti y CmapTools.

El análisis de los resultados corresponde al capítulo quinto. Allí integro la trayectoria vital, académica y profesional de cada uno de los sujetos de estudio, soportado en el mapa analítico, construido con base en la teoría fundamentada y en cada una de las técnicas e instrumentos referidos en el capítulo anterior. En este apartado uso como estrategia de comunicación la narración polifónica, pues es propio del paradigma elegido dar la voz a los propios actores. Éstos no son considerados objetos de estudio, sino protagonistas y co-constructores de la investigación.

Finalmente, comparto las conclusiones, con base en las interrogantes que dieron origen al estudio. El capítulo se divide en cuatro apartados, en los cuales fundamento cada una de las tesis con apoyo de las narrativas de los propios actores. Finalmente, integro las tres tesis en un solo entramado a través del cual respondo de manera contundente la pregunta de investigación que orienta el estudio.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO PROBLEMÁTICO

Este estudio tiene una vertiente íntima, concebida hace varios años, mientras estudiaba mi doctorado, para dar a luz ahora, después de veinte años de gestación. En breve: durante mis estudios doctorales me di cuenta de que la construcción del objeto de estudio estaba entrelazada con mi historia personal. Al estudiar la historia de la infancia tapatía estaba reescribiendo mi propia trayectoria vital y ancestral. Descubrí cómo, en la narración histórica de las calles, situaciones y personajes de la capital jalisciense, estaba re-descubriendo aspectos que se guardaban en el imaginario íntimo y familiar. Que algunas de esas situaciones me impactaban de manera personal, generaban una especie de catarsis histórica personificada en mi propio ser. Al compartir este asunto con colegas doctorantes, coincidían que en su proceso de indagación académica también descubrían hilos que los vinculaban de manera profunda y personal. Concluimos que indagar de qué forma la investigación académica se vincula con nuestra historia íntima era un tema digno de ser analizado.

Cuando participé como asesor, tutor y docente en la primera generación del Doctorado en Educación en la UPN de Guadalajara,

volví a descubrir cómo, durante el proceso de construcción de sus objetos de investigación, las y los doctorantes vinculaban aspectos de sus historias de vida y de sus trayectorias académicas. Entonces hice los siguientes cuestionamientos preliminares:

¿Qué relación existe entre las inquietudes vitales y las preguntas de investigación? ¿Existe alguna vinculación entre la elaboración de los objetos de estudio y la construcción personal de los propios doctorantes? Y de manera muy general: ¿cómo se vinculan el sujeto investigador con el objeto investigado?

Dichas preguntas se fueron afianzando conforme me relacionaba con cada doctorante, no sólo en el ámbito formal escolar, sino en la convivencia cotidiana informal. Lo que percibía como mera intuición, fue adquiriendo figura hasta constituir un firme protocolo de investigación.

UBICACIÓN DEL CONTEXTO ACADÉMICO DE LA INVESTIGACIÓN

En el año 2008 fui invitado a colaborar con un colectivo de profesores de la Unidad Guadalajara⁵ de la UPN, cuyo objetivo era diseñar, promover e implementar un doctorado para docentes del estado de Jalisco. Dos años después, se lanzó la convocatoria del Doctorado en Educación y fueron aceptados quince estudiantes, de los cuales solo doce culminaron sus estudios y se titularon. Fueron estos doce doctorantes los sujetos del presente estudio.

Por su parte, el colegio de profesores del doctorado se constituyó en dos cuerpos académicos. Participé, junto con otras colegas, en el cuerpo académico “Innovación y entornos socioculturales en la educación básica”. Como resultado del trabajo académico de este colectivo, se publicó el libro *Procesos socio-cognitivos en la construcción*

⁵ Entonces y actualmente, formo parte del profesorado de la Unidad Colima, pero fui gentilmente invitado a participar en el diseño e implementación del Doctorado en Educación en la Unidad Guadalajara de la UPN.

de objetos de investigación en el campo de la Educación Básica (Luévanos, Reyes y Ochoa, 2014).

¿De qué forma la presente investigación se inserta en el programa curricular del programa del Doctorado en Educación? Para responder es pertinente dar a conocer, de forma breve pero precisa, los lineamientos curriculares del Doctorado en Educación.

Este programa se concibió desde un enfoque socio-académico orientado a la cotidianidad y la innovación en educación básica, así como de los entornos que la conforman (Luévanos, Paniagua y Vergara, 2009). Es decir, los ejes conceptuales que orientaban la formación y los procesos de investigación del programa eran la vida cotidiana y la innovación educativa.

El currículo consideraba que la cotidianidad:

hace referencia a los hechos, actitudes, situaciones, procesos y productos sociales que se desarrollan en el transcurso de la vida sin ser reflexionados por los actores (...) Estos procesos cotidianos son producto de la socialización que ocurre en cada sujeto, producida, a su vez, por el contexto sociocultural e histórico en que se desarrollan (Luévanos, Paniagua y Vergara, 2009, p. 9).

Y debido a que estas vivencias diarias se dan por sentadas, no se les cuestiona, y al no ser reflexionadas, eran susceptibles de conducir a un estancamiento en lo social y en lo propiamente humano. Por ello, el programa consideraba que el estudio de la cotidianidad desde una perspectiva innovadora posibilitaría “la transformación con sentido emancipador de prácticas y estructuras anquilosadas en el campo educativo” (p. 10).

Además, el programa educativo consideraba que la investigación implicaba la comprensión del ámbito humano “para lograr un mundo en el que el que cada hombre, mujer, niño o niña se dignifique, se desarrolle y conviva en óptimas condiciones” (p. 24). La investigación era considerada como un compromiso con los seres humanos y con la mejora de sus entornos.

En la implementación del doctorado se consideró como campo de intervención la educación básica, y como áreas de formación especializadas: la cotidianidad y la innovación educativa. Para concretar esta visión, se desarrollaron tres líneas de investigación: “Sujetos, dinámicas e instituciones educativas”; “Proceso de formación convencionales y no convencionales”; así como, “Relaciones de las instancias educativas con los entornos sociales” (pp. 26-27). Es decir, el programa de posgrado ponía énfasis en los sujetos, los procesos educativos, y las relaciones con sus ambientes particulares.

Consideraba a una pluralidad de sujetos como actores educativos; no sólo a docentes y estudiantes, sino también a madres y padres de familia, directivos y autoridades educativas, entre otros. Los procesos de formación eran tanto convencionales (escolares y familiares, por ejemplo) como no convencionales (relaciones interpersonales, medios de comunicación, entre otros). Además, tomaba en cuenta la relación entre las instancias educativas y entornos “socio-familiares y socio-comunitarios” (p. 27), por ejemplo.

Algunos de los temas de investigación sobre los que las y los doctorantes podían realizar su investigación eran: cultura e identidades escolares; migración e interculturalidad; comunidades de aprendizaje y convivencia; vínculos entre los sistemas educativos y sociales; educación y nuevas tecnologías, todos ellos enfocados desde la cotidianidad y con miras a la innovación educativa (p. 27).

Por último, el programa del doctorado resaltaba la integración de tres niveles del fenómeno educativo:

Nivel epistemológico, referido a las concepciones del conocimiento; nivel de lo teórico, acerca de las formulaciones o explicaciones que se hacen sobre los hechos educativos; y nivel metodológico, relacionado con las formas en que se procede para estudiar e innovar el campo educativo (p. 31).

El plan curricular del doctorado estaba programado para realizarse en siete semestres y organizado en cuatro ejes curriculares: Epistemológico y teórico; Metodológico; Desarrollo de la investigación;

El saber construido y su difusión. Para que las y los lectores visualicen la configuración del posgrado, se presentan los primeros semestres del plan curricular:

Tabla 1. Fragmento del plan curricular del Doctorado en Educación.

Semestre	EJES CURRICULARES			
	Epistemológico y teórico	Metodológico	Desarrollo de la investigación	El saber construido y su difusión
1°	Enfoques epistemológicos de la cotidianidad y la innovación social y educativa	Construcción del objeto de investigación	Seminario de tesis I	Generación y difusión del conocimiento I
2°	Fundamentos y perspectivas de la cotidianidad y la innovación social y educativa	Construcción teórico metodológica del objeto de investigación	Seminario de tesis II	Generación y difusión del conocimiento II

(Fuente: UPN, 2010)

Dentro de esta concepción educativa, la presente investigación se orientó a que los sujetos doctorantes tuvieran conciencia de su quehacer cotidiano y de las condicionantes históricas vivenciales que influían tanto en su indagación académica, como en su quehacer profesional. Es decir, el presente estudio se inscribe dentro de los lineamientos y fundamentos teóricos que orientaron dicho programa educativo.

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Carlos Borsotti (2007) observa que los problemas de investigación no se eligen, sino que se construyen a través de un proceso cíclico que va, desde la identificación de situaciones consideradas como problemáticas, hasta la elaboración de un problema fundamental, regularmente en forma de pregunta.

Con las primeras inquietudes investigativas, recurrí a la revisión de literatura académica para sustentar mi proyecto de investigación. Durante ese periodo azarosamente descubrí, en un libro del antropólogo Jesús Galindo Cáceres (1994), una aseveración por demás pertinente: “La pregunta vital está en el interior del sujeto indagador, es su vínculo con el exterior, es su meta hacia el mundo, su misterio, su motivación, en cierto sentido su justificación vital, su finalidad” (p. 24).

Coloquialmente se podría decir que Galindo “da en el clavo” cuando relaciona el horizonte vital del sujeto con el mundo exterior con el que se vincula, y que al hacerlo su mundo interior cobra sentido. Sin embargo, aún falta lo principal: ¿cómo se relaciona la pregunta vital con la indagación académica? El autor vuelve sobre lo andado para señalar de manera contundente:

La pregunta de investigación es una de las formas de la pregunta vital, su forma más clara. Cualquier aparente inquietud o incógnita por resolver en la forma investigación supone un vínculo con la pregunta vital, aquello equivale a la pregunta por sí mismo y su ser en el mundo (1994, p. 25).

Posterior a la revisión bibliográfica, concluí que mi unidad temática correspondía al campo disciplinar de estudio de historias de vida, con una mirada fenomenológica, desde el enfoque hermenéutico-interpretativo y con apoyo del método biográfico-narrativo.

PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Una vez establecido el campo problemático del estudio, me cuestiono:

¿De qué manera las historias de vida de los sujetos doctorantes inciden en los procesos de construcción de los objetos de investigación, de la primera generación del Doctorado en Educación, en la Unidad Guadalajara de la UPN?

Este cuestionamiento central se desagrega en las siguientes preguntas subsidiarias:

¿De qué manera la *formación humana* de las y los doctorantes se manifiesta en la elaboración de sus trabajos de tesis?

¿Cómo la *trayectoria académica* se revela en las inquietudes investigativas de las y los estudiantes del Doctorado en Educación?

¿De qué manera el *desarrollo profesional* de las y los alumnos se expresa en el proceso de indagación de sus temas de estudio doctoral?

Con base en estas interrogantes se elaboran los objetivos del estudio.

Objetivo general:

Establecer la forma como inciden las historias de vida de las y los estudiantes en los procesos de construcción de sus objetos de investigación, de la primera generación del Doctorado en Educación, en la Unidad Guadalajara de la UPN.

Objetivos particulares:

Identificar la manera como la *formación humana* de las y los doctorantes se manifiesta en el proceso de construcción de un objeto de investigación

Reconocer la forma en que la *trayectoria académica* de las y los estudiantes se revela en sus objetos de estudio.

Dar a conocer el modo como el *desarrollo profesional* de las y los alumnos se expresa en sus procesos de investigación.

Además de los objetivos particulares, en sintonía con las preguntas específicas, emergen los siguientes *propósitos didácticos adyacentes*, derivados del proceso de indagación:

- Exponer la manera en que el método biográfico narrativo, sus herramientas e instrumentos, pueden auxiliar a las y los estudiantes de posgrado interesados en la investigación desde un enfoque cualitativo.
- Contribuir a la discusión epistemológica sobre la relación entre sujetos y objetos de investigación en educación, desde una mirada fenomenológica-hermenéutica.

JUSTIFICACIÓN

La relevancia de este estudio se manifiesta en tres aspectos académicos fundamentales.

En primer lugar, el dar cuenta de cómo los procesos de investigación están relacionados con las historias de vida de las y los investigadores, nos lleva a develar la caja negra del quehacer académico, esto es, el mundo íntimo de las y los educadores, sus inquietudes y sus cuestionamientos vitales. Cada docente, al igual que cualquier ser humano, es un ser sensible que se pregunta por el sentido de su existencia a través de su quehacer cotidiano. La indagación de estas significaciones, a través de los estudios de posgrado, ofrece una ventana privilegiada para mirar el mundo íntimo de nuestros maestros y maestras.

Por otra parte, las y los educadores tenemos una asignatura pendiente respecto a la discusión epistemológica de nuestro quehacer académico. Hemos dejado en manos de filósofos, sociólogos y otros científicos sociales, la discusión gnoseológica de nuestra práctica educativa. Indagar sobre nuestra formación

como doctorantes nos permite participar en esta disputa epistémica, desde la concreción de nuestra historia vital, formativa y profesional. Una aportación, sin duda importante, para conocernos y dar a conocer a otras disciplinas nuestro posicionamiento filosófico a este respecto.

Finalmente, ilustrar en el uso de teorías, métodos, técnicas e instrumentos de investigación, tanto en la construcción del objeto de estudio, como en la recolección de información y su análisis, es una aportación indispensable para la formación de futuros investigadores e investigadoras en el campo educativo.

Generar estudios desde, en y para la educación, es una aportación no sólo relevante, sino indispensable para una *universidad* que se hace llamar *pedagógica* y de carácter *nacional*.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA EPISTEMOLÓGICA

DIMENSIÓN TEÓRICA

La fundamentación teórica tiene como propósito dar a la investigación un sistema lógicamente interrelacionado y coherente de conceptos que permitan abordar el problema de investigación desde una perspectiva científica y epistemológica. Toda investigación requiere cimentar su objeto de estudio, y las categorías que lo componen, desde distintos niveles de teorización. En este estudio se contemplan cuatro niveles de teorización, de acuerdo a su grado de abstracción:

- En primer lugar, se realizan algunas precisiones conceptuales para ubicar la orientación teórica y epistemológica desde la cual abordamos nuestro objeto de estudio.
- En este segundo nivel teórico se contempla la definición, conceptualmente rigurosa, de las unidades de análisis expresadas en la pregunta central de investigación, así como en sus preguntas específicas. A este nivel conceptual lo denominamos definición categorial.
- A su vez, esas primeras unidades de análisis están lógicamente interrelacionadas con un conjunto de proposiciones

conceptuales de mayor grado de generalidad, los cuales corresponden a diversos campos disciplinares en las que se adscriben. Este nivel se denomina campo teórico interdisciplinar.

- También, se ubica el nivel paradigmático, que es considerado el posicionamiento filosófico que orienta la manera como construimos el estudio. Esta dimensión implica discernir y justificar, la mirada misma desde la cual contemplamos nuestro objeto de estudio. Implica responder a cuáles son las creencias básicas sobre la realidad y su conocimiento. Los siguientes dos apartados (Precisiones conceptuales... y El dilema ontológico y epistemológico...) dan cuenta del posicionamiento paradigmático del presente estudio.

PRECISIONES CONCEPTUALES Y POSICIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO

En esta sección se realizan algunos acotamientos de conceptos fundamentales para que las y los lectores ubiquen los fundamentos epistemológicos que orientan esta investigación. Iniciamos con una disgregación de los conceptos de *doxa* y *episteme*; continuamos con la relación que existe entre los términos creer, saber y conocer; diferenciamos las palabras epistémico y epistemológico; damos cuenta de los nexos entre epistemología y gnoseología; nos posicionamos en el debate sobre epistemologías del sur y epistemología del norte que propone Boaventura de Sousa, para ubicarnos dentro del criticismo kantiano en la pugna entre posiciones gnoseológicas empiristas y racionalistas.

Acceso al conocimiento: ¿doxa o episteme; opinión o saber?

Para Parménides de Elea (2021) existían dos vías para acceder al conocimiento: por una parte estaba la *vía de la verdad*, que se

realizaba a través de un esfuerzo de indagación. Y, por otra, estaba la *vía de la doxa*, a la que se accedía de forma directa por los sentidos. De allí, que se tradujera la doxa como *opinión* derivada de la experiencia.

Por su parte, Platón (2012) contrapone *doxa* a *episteme*. La *doxa* hace referencia al conocimiento sensible. Mientras que la *episteme* corresponde al saber en el mundo de las ideas, que atañe al conocimiento verdadero. Sin embargo, para este filósofo griego, la principal diferencia entre *doxa* y *episteme* estriba en que este último es un saber justificado, es decir, sólidamente argumentado. Lo cual es equivalente a la vía de la verdad de Parménides. Con este antecedente, actualmente se traduce *episteme* como conocimiento.

Con base en estos autores, en este documento consideramos a la *doxa* como mera opinión asentada en nuestras creencias. Mientras que se considera a la *episteme* como un conocimiento fundamentado en evidencias y argumentos, que se orienta a la certeza (García Córdoba, 2004).

¿Crear, saber o conocer?

En referencia a los términos *doxa* y *episteme*, cabe preguntarse ¿qué relación existe entre creer, saber y conocer? Luis Villoro (1982) argumenta que la diferencia entre estos términos estriba en la forma en que accedemos a un hecho o fenómeno. Para entenderlo, elaboré la siguiente proposición de orientación religiosa: “Señor, en mi juventud, con todo mi corazón, *creía* en ti; luego, en mi madurez, dediqué mis estudios a *saber* de ti; sin embargo, ahora que te veo, te *conozco*”.

Así, para Villoro, *creemos* en algo cuando damos por cierta alguna información que nos parece confiable y razonable; así, en una conversación familiar nos enteramos que un pariente fue a Samoa y lo creemos. *Saber* algo requiere un proceso de indagación atenta y precisa de un tema que nos interesa de forma particular; por ejemplo, me importa informarme más sobre Samoa e indago en

Google; entiendo que es un país en la Polinesia, constituido por una serie de islas con santuarios naturales, entre otros. Quizá entonces me interese *conocer* Samoa, es decir, visitar de manera presencial dicho archipiélago. Entonces, ¿creer, saber y conocer son términos antitéticos? Siguiendo a Villoro (1982), el proceso de conocimiento parte y se sustenta en una *creencia*, pero dicha creencia se confirma como verdadera a través de un proceso indagatorio (*saber*), o por verificación directa y vivencial (*conocer*).

Sin embargo, en esta investigación usamos de manera indistinta los conceptos de saber y conocer, en el sentido de que tienen en común el ser creencias justificadas con pretensiones de verdad.

Estudio ¿epistémico o epistemológico?

Desde una perspectiva lingüística, ambos términos tienen en común la raíz *episteme*, que es considerado como saber justificado y certero. Sin embargo, se diferencian por el sufijo *ico* y *ológico*, en uno y otro caso. Con base en José Padrón Guillén (2016), *ico* se refiere al mundo de los hechos observables, experimentables o empíricos, mientras que el sufijo *ológico* remite a datos cognitivos, disciplinarios y abstractos. Haciendo una analogía: cósmico se refiere a los hechos que ocurren en el espacio sideral, mientras que cosmológico hace referencia al estudio disciplinar de esos hechos o datos.

Siguiendo esa lógica, Padrón concluye:

Lo epistémico se refiere a la clase de hechos que tienen que ver con el conocimiento confiable, plausible, contrastable, siempre en cuanto hechos o datos observables. Lo epistemológico, en cambio, considera la parcela o campo disciplinario que estudia el mundo observable de los conocimientos confiables (2006, p. 2).

Considerando estas precisiones conceptuales, cuando en el presente texto hablemos de epistémico, haremos referencia al contexto

donde podemos considerar hechos u datos verificables referentes a nuestro tema de investigación. De esta manera hablaremos de análisis epistémico, cuando hagamos referencia, por ejemplo, al estudio de los saberes que las estudiantes generaron en la construcción de su objeto de estudio. En tanto que remitamos al uso del término epistemológico en los casos en que estudiemos las implicaciones teóricas de dichos saberes. De allí que utilizamos conceptos como campo epistemológico, cuando hacemos referencia a las teorías que fundamentan nuestro objeto de estudio; o bien, hacemos uso del concepto de análisis epistémico en referencia a los datos que proporcionan los sujetos de estudio sobre sus vidas, entre otros.

Disciplina filosófica: ¿epistemología, gnoseología o teoría del conocimiento?

Desde la perspectiva del campo disciplinar, ¿a qué se refieren los conceptos de epistemología, gnoseología o teoría del conocimiento? ¿Son términos sinónimos o hay diferencias entre ellos?

El estudio sistemático del conocimiento humano fue introducido por los filósofos griegos, entre los que destacan Platón y Aristóteles. El primero introdujo el concepto de logos, traducido como razón en el lenguaje actual, a través del cual se podría acceder al mundo de las ideas, el único conocimiento, según él, de pretensiones universales. Aristóteles, como contrapunto, orientó su pensamiento al estudio de lo empírico; además, contribuyó a la forma en que la razón puede derivar un argumento válido, que llamó silogismo (García y Pedrero, 1995). En resumen, se puede considerar a estos pensadores como pioneros de los estudiosos sistemáticos del entendimiento humano.

Posterior a la época medieval –en que los intereses filosóficos se abocaron a la comprensión del conocimiento de lo divino–, con el Renacimiento y la Ilustración se reinició la búsqueda de la comprensión del saber propiamente humano. Es en esta época donde

surgen, de acuerdo con Magdalena García e Ignacio Pedrero (1995), auténticas escuelas y teorías del conocimiento (véase Origen del conocimiento en este mismo apartado).

Sin embargo, un compendio sistemático de la teoría del conocimiento la ofreció Immanuel Kant, quien introdujo el concepto de *gnoseología* en *La Crítica de la Razón Pura*. Este filósofo alemán se ocupó de las condiciones de posibilidad de un conocimiento verdadero con pretensiones universales. Es decir, este saber no corresponde a un campo disciplinar particular, como la física o la biología, por ejemplo, sino a todo conocimiento humano. De allí que la *gnoseología* trata de una *teoría del conocimiento humano general*.

Los términos de teoría del conocimiento o gnoseología se utilizaron de manera universal en el ámbito académico durante el siglo XIX. Sin embargo, el concepto de gnoseología tuvo una acotación conceptual a principios del siglo XX. Científicos, principalmente austriacos y alemanes, adscritos a una escuela de pensamiento conocida como Círculo de Viena, se orientaron a eliminar de la teoría del conocimiento todo aquello que tuviera de religioso y metafísico. Sustituyeron el término alemán *Gnoseologie* por *Erkenntnislehre*, que se tradujo al mundo académico como *epistemología*, y la definieron como *teoría del conocimiento científico* o, más brevemente, *filosofía de la ciencia*. Al conocimiento, entendido como creencia verdadera justificada, le agregaron como primordial atributo el principio de verificación. Esto equivalía a decir que solamente tendrían “sentido las proposiciones que pueden ser verificadas factualmente; por consiguiente, las proposiciones que no pueden ser verificadas carecen de sentido” (Antiseri y Reali, 2009, p. 190).

Sin embargo, en el ámbito académico se puede utilizar de manera sinónima gnoseología y epistemología pues, en su acepción inglesa, el término *epistemology* se traduce simplemente como teoría del conocimiento, no como conocimiento científico. En este documento, cuando hablamos de epistemología lo entendemos como teoría del conocimiento en general y no exclusivamente

como científico. Por tanto, podemos tratar como sinónimos los términos teoría del conocimiento, epistemología y gnoseología, ya que nuestra investigación versa sobre la relación entre la construcción de los objetos de estudio de las y los doctorantes (entorno académico) respecto de sus historias de vida (ámbito de la vida cotidiana).

Origen del conocimiento, ¿razón o sentidos; sensibilidad o entendimiento?

En el Renacimiento y en la Ilustración emergieron pensadores que atribuyeron a la razón el origen del conocimiento, como Descartes, Spinoza y Leibniz. Otros, imputaron a los sentidos y a la experiencia el sustento primario del entendimiento humano, por ello se les llamó empiristas, entre los que destacaron Locke, Berkeley y Hume. Esta disputa dio origen a diferentes polémicas epistemológicas.

Sin embargo, en el siglo XVIII Immanuel Kant contribuyó a zanjar ese dilema de una manera casi concluyente. Él conceptuó la razón de Descartes como “entendimiento” y los sentidos de los empiristas como “sensibilidad”, y a ambas las llamó “propiedades”. Esta cita ayuda a comprender los alcances de la argumentación kantiana:

Ninguna de estas propiedades es preferible a la otra: sin sensibilidad ningún objeto nos sería dado y, sin entendimiento, ninguno sería pensado. Los pensamientos sin contenidos son vacíos; las intuiciones sin conceptos son ciegas. Por ello es tan necesario hacer sensibles los conceptos (es decir, añadirles el objeto en la intuición) como hacer inteligibles las intuiciones (es decir, someterlas a conceptos). Ni el entendimiento puede intuir nada, ni los sentidos pueden pensar nada. El conocimiento únicamente puede surgir de la unión de ambos (2007, p. 62).

Para el pensador germano, la disputa entre racionalistas y empiristas era una discusión sin sentido, pues ambos bandos solo observaban

diferente cara de la luna. Había de tener la visión completa para entender qué es el conocimiento: la unidad entre sensibilidad y entendimiento; entre razón e intuición. A esta postura se le denominó racionalismo crítico, ya que, sin dejar de apreciar la razón, criticaba de parcialidad de los racionalistas, al no incluir los sentidos en su ecuación para resolver el misterio del conocimiento.

En esta investigación me adscribo al criticismo kantiano, pues considero tanto las experiencias y vivencias de cada sujeto doctorante y, a su vez, hago uso de conceptos y teorizaciones para esclarecer nuestro objeto de estudio.

¿Epistemología o epistemologías?

Desde una postura crítica, Boaventura de Sousa (2010) se cuestiona sobre las implicaciones de una epistemología que solo justifique como verdaderos a los conocimientos científicos. Considera que el pensamiento abismal divide el mundo social en dos universos: una de “este lado de la línea” (p. 29); uno norte-céntrico, colonialista, culto y científico; y el del “otro lado de la línea”, el sur-céntrico, colonizado, bárbaro e ignorante.

Desde una perspectiva epistemológica occidental, considera que el saber científico “fue diseñado para convertir este lado de la línea en un sujeto de conocimiento, y el otro lado en un objeto de conocimiento” (p. 52). Es decir, los sabios –sujetos conocedores- investigan a los ignorantes –objetos de estudio.

Se pregunta: ¿hay una o varias epistemologías? Si la respuesta es en plural, ¿cuál es la naturaleza de tales epistemologías? ¿Solo son válidas las epistemologías académicas o incluye los saberes populares, por ejemplo? El pensador portugués clama por el diálogo de conocimientos de distinto origen, que denomina “ecología de saberes”. Presupone “una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de una pluralidad de conocimientos, más allá del conocimiento científico” (p. 50).

Entonces, una epistemología sustentada en la ecología de saberes reconoce la multiplicidad de conocimientos de distinta naturaleza (científicos y no científicos); de diverso origen (académicos y populares); y de diverso alcance (universales y locales). Lo que para él distingue a una “Epistemología del Sur” es el diálogo de saberes, esto es, el conocimiento intercultural. Sin embargo, no se trata de sustituir una epistemología ubicada en el norte, por otra ubicada en el sur, sino que se debe pugnar por una teoría del conocimiento abierta, inclusiva y mundicéntrica. Este eslogan del movimiento indígena zapatista resume una posición epistemológica, ética y política plural e incluyente: “Construir un mundo donde quepan muchos mundos”.

Para los fines de este estudio, consideramos la pluralidad epistemológica y, con ello, discurrimos que sí es posible entablar el diálogo de saberes entre el mundo académico y el ámbito de la vida cotidiana. De allí la pertinencia de la ecología de saberes como base de la postura epistemológica de nuestro estudio.

Paradigma ¿positivista, postpositivista, crítico o constructivista?

Con base en Guba y Lincoln (2002), entendemos por paradigma la visión del mundo o sistema de creencias básicas, implícitas o explícitas, de cada investigador respecto a sus posturas ontológica, epistemológica y metodológica. Esto implica atender los siguientes cuestionamientos: ¿qué es la realidad? (ontología); ¿cómo conocemos dicha realidad? o ¿cuál es la naturaleza entre quien conoce –sujeto– y lo que puede ser conocido – objeto? (epistemología); ¿cómo puede ser conocida determinada realidad? (metodología).

Guba y Lincoln (2002) consideran que en las ciencias humanas se distinguen cuatro paradigmas: el positivismo, el postpositivismo, la teoría crítica y el constructivismo. Veamos de manera breve cada uno, para posteriormente definir cuál es la postura de la presente investigación.

Positivismo

Da por descontada la existencia de una realidad con independencia del observador (realismo ingenuo). Dicha realidad puede ser conocida objetivamente por el investigador (dualismo objetivista). El método idóneo para conocer la realidad es cuantitativo, específicamente hipotético deductivo (experimental). El fin de la investigación es establecer o confirmar leyes de validez universal.

Postpositivismo

Reconoce la existencia de una realidad externa al sujeto, sin embargo, es compleja y solo se puede conocer de manera aproximada (realismo crítico). Considera que el investigador puede conocer científicamente dicha realidad, pero está sujeta a que nuevos datos pueden dar cuenta de los límites de dicho saber (falsacionismo). Se abre a la pluralidad metodológica, es decir, a la complementariedad de los métodos cualitativo y cuantitativo.

Teoría crítica

Identifica que la realidad humana es elaborada históricamente, hasta constituirse en estructuras sociales que se imponen a los individuos (realismo histórico). Considera que el conocimiento está orientado por valores, los cuales se deben explicitar o denunciar. La forma adecuada del investigador es el diálogo abierto con los sujetos participantes del estudio (dialógica). El fin de los estudios es generar conciencia de clase, género, entre otros, para la transformación de las estructuras sociales.

Constructivismo

Considera que la realidad humana es una construcción social, que se realiza a través de procesos de socialización de parte de los sujetos, dando lugar a la institucionalización de la realidad (Berger y Luckman, 1968). De manera semejante, piensa que el conocimiento lo construye cada sujeto en la interacción dinámica con su entorno, por ello, los seres humanos no sólo somos seres epistémicos sino

también ontocreadores, en el sentido en que construimos la realidad en el proceso mismo de conocerla.⁶ Dado que todos los humanos somos seres activos que interpretamos la realidad, el método de investigación por excelencia es el hermenéutico, y su finalidad es la comprensión de la compleja naturaleza humana.

Esta investigación asume que todo estudio social está orientado por valores, implícitos o explícitos, como lo asume la teoría crítica. Sin embargo, por su carácter, que pretende indagar en la relación entre cada doctorante respecto a sus objetos de estudio, se asume como paradigma el constructivismo. En la siguiente sección se realiza el desarrollo argumentativo de la relación sujeto-objeto en el proceso de investigación, lo cual expresa nuestro posicionamiento paradigmático.

El dilema ontológico y epistemológico de la relación sujeto-objeto en el proceso de investigación

Como se muestra en el apartado previo, toda investigación requiere asumir un posicionamiento epistemológico y ontológico respecto al objeto de estudio a indagar. En el caso del presente trabajo, dicha postura es fundamental, pues dicho objeto forma parte de un añejo dilema sobre la relación entre sujeto y objeto, pero se realiza desde una perspectiva más existencial. Explico: dado que interesa indagar sobre las implicaciones de la relación entre historia vital de los sujetos doctorantes y la construcción de sus objetos de investigación, es necesario indagar aspectos como la construcción de las subjetividades, así como la constitución objetiva de la realidad. Sin embargo, uno y otro tema están enlazados, pues la forma como vivimos conlleva una concepción de lo real. De allí que Humberto Maturana exprese: “Yo sostengo que

⁶ Para ampliar de manera argumentada este proceso, ver el siguiente apartado (2.3).

la cuestión central que la humanidad enfrenta hoy día es la pregunta acerca de qué es la realidad... [pues] la respuesta explícita o implícita a la pregunta por la realidad, determina cómo vivimos nuestra vida” (1992, p. 14). Subsiguientemente, desarrollo una argumentación epistemológica y ontológica del proceso de interacción entre sujeto y objeto, como proceso de internalización de la realidad o vivencia cotidiana,⁷ fundamento paradigmático de este estudio.

La construcción de la subjetividad es un proceso continuo y cambiante a lo largo de la vida, e implica la internalización de la cultura en la que el individuo se encuentra adscrito. Esta internalización significa que el sujeto aprende a mirar la realidad desde la óptica de determinada cultura. Es por medio de ella como el sujeto asimila los códigos para interpretar los estímulos circundantes como realidad *objetiva*. Es por ello que la realidad no es algo que esté allá afuera para ser aprehendida, sino que es procesada subjetivamente, previa a ser considerada como realidad objetiva.

Cuando se habla de sujeto, y no de individuo, se considera su papel activo en tanto ente que otorga sentido a lo que percibe. Es decir, no se puede hablar de sujeto sin considerar su dimensión de hermenéutica, de intérprete y constructor de sentido. Pero de igual forma, cuando se habla de objeto u objetividad, se hace referencia a la forma en que la realidad externa incide en la constitución del sujeto. Así, la objetividad también implica la construcción que el sujeto hace de la realidad. Y la subjetividad conlleva la manera como la realidad, culturalmente mediada, es incorporada por el sujeto. Entonces, cuando se habla de subjetividad y de objetividad se hace referencia a la manera como individuo y realidad se relacionan dinámicamente. Hablamos de la forma como se imbrican mutuamente para construir tanto el mundo interno como el externo. Entonces, se hace referencia tanto a la dimensión gnoseológica

⁷ La discusión de este proceso desde una perspectiva psicosocial se desarrolla en el apartado 2.5 de este documento.

(construcción del conocimiento), como a la ontológica (construcción de la realidad), que conlleva toda acontecer humano.

De aquí surgen varios cuestionamientos: ¿cómo se construye la mirada subjetiva con la que se representa la realidad como objetiva? ¿Cuál es la constitución objetiva de la realidad, que hace posible su aprehensión subjetiva? Si sujeto y objeto están mutuamente imbricados se debe a que existe algún sustrato común que los relaciona. Algo que permite su mediación, y su relación dialéctica. La pregunta clave es: ¿qué es *aquello* que media en la interacción entre sujeto y objeto? Estas son preguntas que tocan el corazón mismo de la filosofía y la ciencia, y que rebasan, por mucho, los horizontes de este estudio. Sin embargo, se adelanta una respuesta provisoria, pero sólidamente argumentada.

De hecho, son dos propiedades que permiten el diálogo entre sujeto y objeto. La primera es de carácter ontológico. Los seres humanos y todos los otros seres no humanos tenemos en común nuestra cualidad de *ser*, es decir, de existir. Ambos, los humanos y los otros entes, somos seres que existimos en la totalidad del mundo y del cosmos. De hecho, los hombres también somos entes, aunque con una característica distintiva: la capacidad de darnos cuenta (consciencia) de la existencia propia y la ajena. La capacidad de cuestionarnos sobre nuestro ser y de la naturaleza de nuestro entorno mediato e inmediato, es solo una pequeña, pero sustancial, característica que nos distingue de los otros entes. Se podría decir que, en algún sentido, también somos conciencia del universo, una ínfima parte del cosmos que se pregunta por sí mismo.⁸ Así, un sujeto se constituye como tal porque es capaz de preguntarse por la naturaleza del objeto, cuya estructura es semejante a la suya.

Cabe entonces preguntarse: ¿cómo se genera la consciencia del ser humano? En la respuesta a este cuestionamiento encontramos

⁸ Aunque desafortunadamente también se sostiene que en la práctica somos la inconciencia del universo, su producto más fallido (involutivo, no evolutivo), una especie de virus del cosmos, capaz de acabar de manera catastrófica con la naturaleza y con la humanidad misma.

la segunda clave que permite la relación dialógica entre sujeto y objeto, entre espíritu y materia. El filósofo Karel Kosik (1967) responde: “La práctica es la revelación del secreto del hombre como ser ontocreador, como ser que crea la realidad... y comprende por ello la realidad... en su totalidad” (p. 240). Es entonces, gracias a la capacidad de transformar el entorno en que vive, como el sujeto conoce objetivamente la realidad. El ser humano se convierte realmente en *sujeto* en el momento en que actúa sobre la realidad y la convierte en su *objeto* de conocimiento y transformación.

Así, el ojo con que el sujeto observa la realidad es producto de la evolución del universo, quizá uno de sus mayores logros. Pero ese ojo sólo se convierte en mirada humana en el preciso momento en que actúa material y simbólicamente con su entorno; solo entonces el ambiente se convierte en una realidad objetiva, es decir, la realidad se vuelve objeto del actuar y conocer del sujeto. Es por ello que Kosik habla del proceso ontocreador humano. Y, ¿qué es lo que crea el humano? Crea el mundo en que vive y, a su vez, se crea a sí mismo, en ese mismo proceso constructor.

Visto el campo de conjunto, cada individuo se va constituyendo como sujeto en la medida en que interacciona con una realidad objetiva, pero histórica y socialmente mediada. De esta manera, la construcción de la realidad objetiva y del mundo subjetivo caminan al unísono. Son dos caras del mismo proceso: la construcción de la realidad tanto objetiva como subjetivamente. En otras palabras, el individuo se constituye como ser humano a través de la construcción del ambiente histórico cultural en que cotidianamente existe y co-existe. Así la realidad objetiva cobra sentido para el hombre, porque se constituye como una realidad humana, esto es, subjetivamente construida.

Al orientar esta perspectiva teórica hacia nuestro estudio, cabe cuestionarnos: ¿de qué manera está imbricado el objeto y el sujeto en el proceso de investigación? Si es la praxis lo que media el diálogo constructor entre sujeto u objeto, entonces es posible reformular la pregunta: ¿qué media la relación entre sujeto y objeto en nuestro

estudio? O más específicamente, en nuestro estudio, ¿en qué consiste aquella praxis que permite la relación entre sujeto y objeto? La respuesta salta a la vista, el proceso de investigación es el vínculo que permite, tanto la construcción del objeto, como la transformación del sujeto.

La pregunta general de este trabajo es: ¿de qué manera la historia vital de las y los sujetos doctorantes incide en la construcción de sus objetos de estudio? Y tiene otro cuestionamiento complementario: ¿cómo el proceso de construcción de los objetos de estudio incide en la constitución vital de los sujetos doctorantes? Por lo que, desde una perspectiva epistemológica, ambas preguntas se pueden resumir en este cuestionamiento más general: ¿cómo están imbricados el objeto de estudio y el sujeto doctorante en el proceso de investigación? Entonces la pregunta se replantea: ¿cómo el proceso de investigación incide tanto en la construcción del sujeto indagador y cómo del objeto de estudio?

Una respuesta esclarecedora sobre la implicación fundamental del objeto de estudio en el sujeto se da cuando formula el problema de investigación. Jesús Galindo (1994) observa: “La pregunta de investigación es una de las formas de la pregunta vital, su forma más clara. Cualquier aparente inquietud o incógnita por resolver en la forma investigación supone un vínculo con la pregunta vital, aquello equivale a la pregunta por sí mismo y su ser en el mundo” (p. 25).

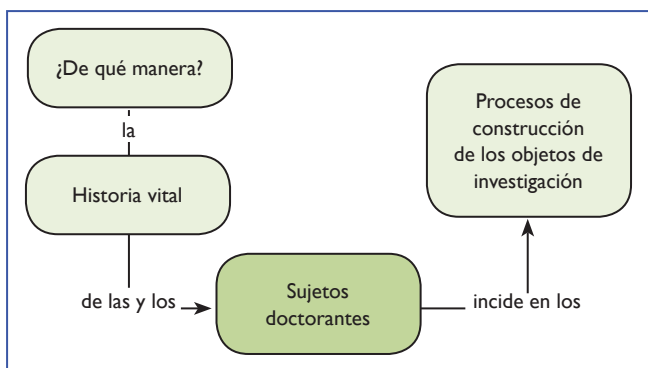
DEFINICIÓN CATEGORIAL

A fin de realizar la construcción conceptual de nuestra investigación, es menester traer a primer plano la pregunta de investigación, para de allí identificar las unidades de análisis y categorías centrales constituyentes de nuestro objeto de estudio. El cuestionamiento central al que atenderemos de una manera sistemática de indagación es:

¿De qué manera la historia vital de las y los sujetos doctorantes incide en el proceso de construcción de sus objetos de investigación, en la primera generación del Doctorado en Educación, en la Unidad Guadalajara de la UPN?

El siguiente gráfico, de elaboración propia, puede ayudar a analizar la construcción categorial del problema de investigación.

Figura 1. Pregunta de investigación



Fuente: Elaboración propia*

La pregunta conlleva varias implicaciones teórico-metodológicas. Por la manera de formular la cuestión, corresponde a una investigación de carácter relacional. Al anteponer el adverbio interrogativo “¿De qué manera...?”, busca no solo describir, sino establecer la forma en que se relacionan las unidades analíticas. Muy diferente sería haber preguntado con los adverbios ¿cuál? o ¿por qué? El primero correspondería a una investigación descriptiva, y el segundo conlleva una indagación causal explicativa.

Además, las categorías analíticas se relacionan a través del conector conceptual “incide”. La existencia del adverbio interrogativo y de un conector vinculante manifiesta el carácter relacional de nuestra investigación (Borsotti, 2007).

* Todas las figuras son de elaboración propia.

Cabe observar que esta investigación corresponde a un proceso recursivo, pues en la elaboración del objeto de estudio forma parte de la historia vital de cada doctorante. De hecho, es posible plantear la pregunta inversa: ¿cómo los procesos de construcción de los objetos de investigación inciden en la historia vital de los doctorantes? Atender este cuestionamiento se podría realizar por medio de la técnica de grupos de discusión. Sin embargo, sólo se atendió la primera fase del ciclo, pues los tiempos del estudio no permitieron cerrar este proceso indagatorio. Valga esta observación a considerar para futuros estudios con estas características.

Historia de vida

Por otra parte, el esquema hace referencia a una primera unidad de análisis. Por *historia de vida* o *historia vital* entendemos la elaboración de una narrativa que un sujeto construye de los acontecimientos y experiencias que considera más significativas en su devenir vivencial, que le da una identidad personal y que le otorgan un sentido a su existencia (Kornblit, 2004). Lo propio de la historia de vida es la reconstrucción que el sujeto realiza, con mediación del investigador, de su transcurrir existencial. Se diferencia de la autobiografía, en tanto que ésta es el recuento de la vida realizado por el propio actor. Sin embargo, la historia de vida es elaborada por el investigador, en diálogo con el actor, con diferentes procedimientos investigativos. De hecho, en este estudio, para construir la historia vital de cada doctorante, se echó mano de textos autobiográficos (Miroux, 2005), biogramas (Bolívar y Fernández, 2001) y otras técnicas e instrumentos de investigación cualitativa (Kornblit, 2004). Más adelante, realizaremos un análisis de las implicaciones epistemológicas de la reconstrucción vital de los sujetos, actores de la indagación.

La importancia de recuperar los relatos de vida es un recurso invaluable, pues como observa el historiador Antonio Rubial:

una de las cualidades de este tipo de narración es su flexibilidad para dar gestos y pensamientos a las abstracciones, para mostrar la complejidad de la personalidad humana... Con ella se puede infundir vida, penetrar en los caracteres y en el mundo interior de los personajes, pintar con los tintes de lo cotidiano el espíritu de una época o de una sociedad (2000, p. 43).

Por medio del recurso biográfico, por ejemplo, nos percatamos de que la historia adquiriría un rostro, una voz y una sensibilidad individuales. Sin embargo, dado que esa historia fue experimentada intensamente por un ser humano, nosotros somos capaces de comprender el drama que se expresa en dicha vivencia. Por medio de los relatos personales se hermana la historia humana con la historia personal. Por ello, Antonio Rubial observa que esta manera de expresarse implica “un cambio de perspectiva para entender el proceso histórico a partir de un individuo que lo vive, lo siente, lo sufre, en una recuperación de la dimensión humana de la historia” (2000, p. 55).

Por el carácter exhaustivo de esta primera unidad de análisis, consideramos tres dimensiones conceptuales que la constituyen, en concordancia con las preguntas específicas del estudio. La primera dimensión analítica se denomina *formación humana*. Parafraseando a Humberto Maturana (1993), la formación constituye la dinámica relacional que da origen a lo propiamente humano en nuestro devenir vital. Esta dinámica relacional está configurada por todos aquellos acontecimientos que los sujetos-actores consideran más significativos en su existencia y que, por su relevancia, constituyeron un parteaguas en su vida, es decir, implicaron una modificación de su trayectoria vital. Aspectos como matrimonio, nacimientos, accidentes, muertes, encuentro con personas muy significativas, cambios de residencia, etc., son algunos de las situaciones que los actores nos comunicaron como trascendentes es sus vidas.

Otra dimensión considerada es la *trayectoria académica*. Dado que el estudio versa sobre sujetos docentes en un entorno académico,

el trayecto formativo como educadores es fundamental para dar cuenta de su influencia en historia vital. Este término no solo abarca la historia propiamente estudiantil de los actores, sino incluye todos aquellos aspectos que a los actores les dejó un aprendizaje en y para su actividad educativa. Los cursos de actualización, diplomados, especializaciones y otras actividades académicas que les otorgan herramientas pedagógicas que los actores consideran relevantes para su quehacer docente, son consideradas dentro de esta dimensión.

Otro aspecto que se consideró fue el *desarrollo profesional*. Este término hace referencia al ejercicio de los actores en su calidad de profesionistas. No solo se consideró la práctica docente, sino también a los aspectos de gestión y dirección escolar. Además, como algunos sujetos tenían una formación académica y un ejercicio profesional en áreas no propiamente pedagógicas (abogacía, periodismo, psicología, entre otros), el término es más incluyente y abarca todos aquellos que las y los doctorantes consideran relevantes y que les dio herramientas en la construcción de su quehacer investigativo.

Proceso de construcción de objetos de investigación

La otra gran unidad de análisis es denominada *proceso de construcción de objetos de investigación*. Se prefirió este constructo al de *objeto de estudio*, ya que este último tiene un carácter más restringido, pues solo hace referencia a la etapa de elaboración del problema investigativo, el cual culmina con las preguntas centrales y específicas a indagar (Borsotti, 2009).

Sin embargo, en la experiencia académica se reconoce que el objeto de investigación se construye y reconstruye a lo largo de todo el proceso de indagación: en las inquietudes iniciales, durante la identificación de situaciones problemáticas y la elaboración de las preguntas y objetivos, mientras se elabora la fundamentación teórica,

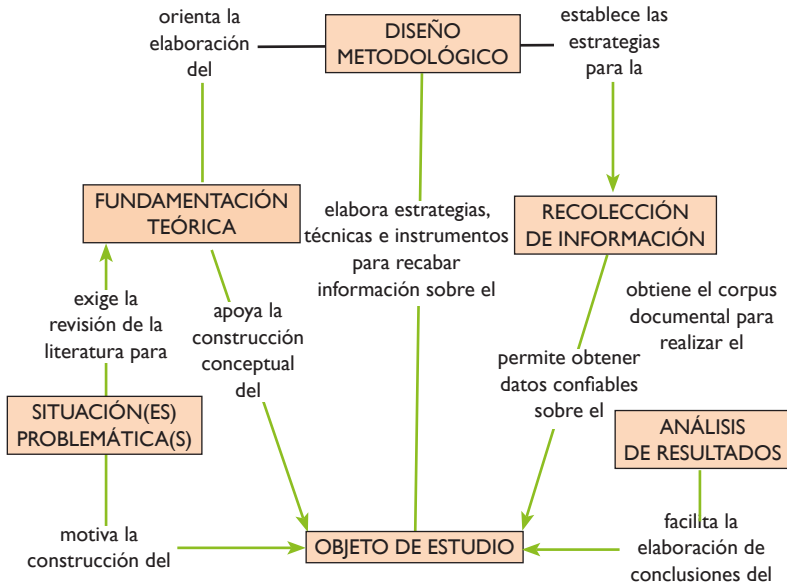
durante el diseño metodológico y su implementación, en la obtención de resultados y su análisis e interpretación e, incluso, durante la redacción del informe final.

En síntesis, entendemos por *construcción del objeto de investigación* al proceso sistemático de indagación sobre un problema específico de la realidad, desde su planteamiento hasta su resolución. Para considerar globalmente este proceso, nos apoyamos en el enfoque cualitativo de investigación (Kornblit, 2004), pues considera que el quehacer científico es flexible y dialéctico, en el sentido de que vuelve una y otra vez sobre los pasos andados, e inclusive después de realizada la indagación es deseable devolver los resultados a los actores para que éstos los interpreten desde su particular horizonte cultural. En suma, la investigación cualitativa es un proceso abierto a mundos posibles de interpretación y acción (Bruner, 1988).

Consecuente con el enfoque cualitativo de investigación, aquí se considera que el proceso de construcción del objeto de estudio no es lineal sino cíclico, esto es, hay un continuo retorno a las fases iniciales durante todo el proceso. Aún, cuando se realiza el análisis de resultados, inclusive en la redacción de las conclusiones, se vuelve a revisar todo el curso de la indagación. El siguiente gráfico da cuenta del ciclo recursivo que se realiza en la construcción de este estudio:⁹

⁹ Para una visión más completa del proceso de construcción del objeto de estudio ver el apéndice.

Figura 2. Proceso de construcción del objeto de estudio



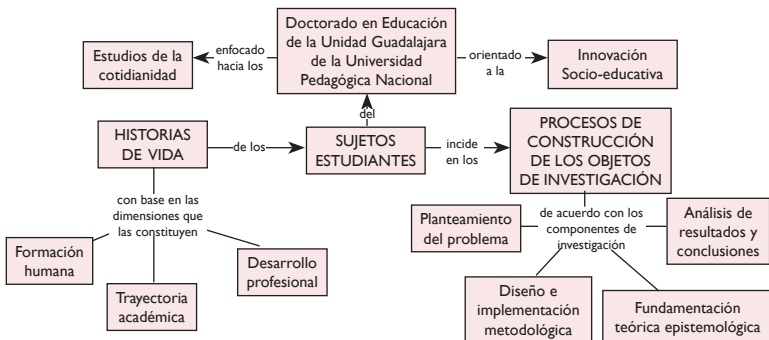
Estudiantes del Doctorado en Educación

Es relevante tomar en cuenta que el Programa de Doctorado en Educación de la UPN está orientado al *estudio de la cotidianidad*, y desde ese enfoque busca incidir en los procesos de innovación socioeducativos. Con este antecedente, la cotidianidad forma un eje conceptual en la fundamentación teórica del objeto de estudio.¹⁰

Las dimensiones conceptuales en su conjunto se expresan en la siguiente figura:

¹⁰ Para conocer el marco curricular del Doctorado en Educación ver el Capítulo 1.

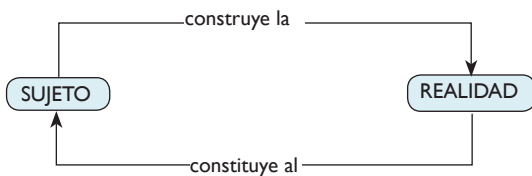
Figura 3. Integración del objeto de estudio en el currículo del doctorado



CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO INTERDISCIPLINAR

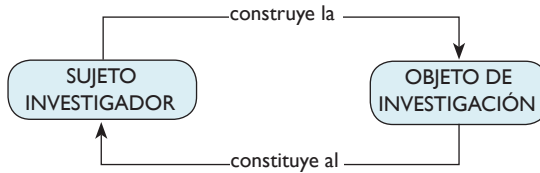
Dado que el problema que orienta este estudio versa sobre la manera de cómo la historia vital del sujeto investigador está implicada en la elaboración de su propio objeto de estudio, ahora analizamos dicho tema con un mayor grado de complejidad y profundidad. Nos cuestionamos, ¿de qué modo el sujeto construye la realidad objetiva y cómo, en dicho proceso, se realiza la propia construcción del sujeto constructor? O de manera breve y directa: ¿qué relación existe entre sujeto y realidad objetiva?

Figura 4. Relación sujeto-realidad



O en términos de nuestra investigación, ¿cómo el sujeto investigador construye la realidad objetiva que lo constituye?

Figura 5. Relación sujeto investigador-objeto de investigación



Como se puede apreciar, este es un cuestionamiento circular en el cual sujeto y objeto se implican mutuamente. En lo que sigue atendemos esta pregunta desde una postura constructivista. Para ello, elaboramos un campo conceptual en el que se imbrican conceptos provenientes de diferentes disciplinas, razón por la cual lo denominamos campo interdisciplinar.

Cotidianidad y socialización primaria

Para el filósofo Martin Heidegger (2020), cada individuo es “arrojado al mundo”, en un tiempo indefinido por él o ella y bajo unas condiciones que no eligió. Según el pensador germano, este primer acontecimiento humano es lo que posteriormente lo lleva a la búsqueda existencial de sentido. Por el contrario, el filósofo Enrique Dussel (1996) observa que todo humano tiene su origen biológico en la naturaleza, pero es recibido en los brazos de la cultura. Es decir, para Dussel todo individuo nace en un ambiente pleno de sentido, en condiciones histórico-culturales precisas, de acuerdo con las características del grupo primario en el que nació.

Pero ¿cómo el infante construye el sentido de realidad ante los miles de estímulos que recibe día con día? Este cuestionamiento equivale a preguntar cómo el entorno del infante (que significa “el que aún no habla”) lo va constituyendo como sujeto. Preguntarnos sobre la forma como la sociedad constituye a su niñez, también implica preguntarnos de qué manera cada grupo humano ha generado y difundido sus conocimientos a las nuevas generaciones, pues

a través de la socialización se les transmiten aquellos saberes, habilidades y valores que cada sociedad considera indispensables para perpetuarse a través del tiempo. Dicho de otra manera, una de las principales vías por las que se reproduce la cultura de un colectivo humano, es través de los conocimientos y las pautas de comportamiento que las generaciones mayores transfieren a las menores, esto es, a sus niños y niñas.

Durante la niñez, las y los individuos nos apropiamos de las pautas culturales y las formas de comportamiento necesarias para vivir en una sociedad determinada. Es principalmente durante ese periodo, cuando los humanos aprenden esa manera particular de sentir, mirar, nombrar y actuar sobre una realidad particular, a la que convierten en su mundo y que determinará su comportamiento futuro. Por ello, Spradley (1980) define la cultura como el saber adquirido por las personas, utilizado para interpretar experiencias y generar comportamientos. Pero ¿cómo se adquiere dicho saber? El proceso de socialización, que se realiza cotidianamente, tiene un papel primordial en la apropiación cultural.

Michel de Certeau (1999, p. 146) observa que es en el espacio íntimo de la cotidianidad donde cada “ser crece y almacena en su memoria mil fragmentos de conocimiento y discursos que, más tarde, determinarán su manera de obrar, sufrir y desear”. Sin embargo, la adquisición de esta sensibilidad por parte de los niños y niñas no se realiza de manera espontánea. Es necesario que se sometan a un proceso sistemático de socialización a través del cual van asimilando un cúmulo de valores y pautas de conducta conforme a los imaginarios del grupo social al que pertenecen. Así, en el curso de su socialización los humanos...

absorben la institución de la sociedad y sus significaciones, las interiorizan, aprenden el lenguaje, la categorización de las cosas, lo que es justo e injusto, lo que se puede hacer y lo que no se debe hacer, lo que hay que adorar y lo que hay que odiar (Castoriadis, 2000, p. 96).

En la medida en que se socializan, las y los pequeños se forjan como sujetos sociales, pertenecientes a un grupo con características culturales específicas. De esa manera, la construcción de su personalidad corre de forma paralela con la elaboración de una identidad de grupo. Este proceso de identificación lo va elaborando todo ser humano a través de sus vivencias cotidianas, esto es, a través de la intervención –espontánea o intencionada– de otros sujetos ya socializados. De allí que Berger y Luckmann (1968, p. 167) señalen que el mundo es “filtrado” a los menores por los adultos, y que la apropiación cultural se consolida cuando se identifican con estos personajes y con las relaciones sociales como “su mundo”. Es decir, la socialización se realiza cuando se aceptan roles y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos.

Por ello, se requiere entender la manera como la cotidianidad está en el corazón mismo del devenir humano, que forma parte intrínseca del acaecer histórico. La socióloga Agnes Heller lo señala de manera concluyente:

La vida cotidiana no está «fuera» de la historia, sino en el «centro» del acaecer histórico... Toda gran hazaña histórica concreta se hace particular e histórica precisamente por su posterior efecto en la cotidianidad. El que se asimila la cotidianidad de su época se asimila con ello también el pasado de la humanidad (1972, p. 42).

Socialización secundaria y construcción del sujeto vital

Cultura(s)

La socialización tiene como función principal introducir a las nuevas generaciones en la cultura del grupo familiar y social en que se adscriben. La cultura es importante en este proceso, porque constituye la mirada a través de la cual el sujeto percibe, se orienta y actúa sobre la realidad. En primer término, construirse como sujeto, inicia con adquirir la mirada social con la cual interpretar la realidad.

¿La cultura es única, homogénea y permanente? En este estudio, la cultura es entendida en su acepción originaria como agricultura: el proceso y el producto de cultivar (Giménez, 2007). En cuanto producto, la cultura está allí, nos la apropiamos, la consumimos y nos nutrimos de ella. Pero, en tanto acto y proceso de cultivar, todo sujeto es también un campesino que prepara el terreno con buenos nutrientes, selecciona la simiente más promisoría, la siembra, y está atento a su cuidado y crecimiento. En breve: la cultura es una construcción humana que se va reconstruyendo de manera cotidiana. Pero ¿cuántos tipos de cultivo existen?, ¿quiénes las poseen?, ¿existen latifundistas y acaparadores de la cultura?, ¿habrá algún Monsanto de la cultura? En lo que sigue, se abordaran estos temas.

La cultura como producto a consumir

Al igual que en el campesinado mexicano, bajo el concepto de cultura también se suelen ocultar relaciones sociales disimétricas. Por ello debemos considerar otros términos como el de subcultura, definida por Peter Burke (1987) como el mundo simbólico particular con las que un grupo se relaciona, con cierta autonomía, respecto a la sociedad en la que se encuentra inmerso. Por ejemplo, tanto dentro de la familia, como puertas afuera, es muy posible que las y los jóvenes mantengan pautas de comportamiento diferentes de las de sus padres y de otros adultos.

Otros conceptos relacionados con cultura son los de aparatos ideológicos de estado e imposición cultural. Con estos términos, Louis Althusser (1988) hace referencia a aquellos sectores privilegiados que usufructúan diversos medios (los de comunicación, por ejemplo) para imponer a la mayoría social las maneras de pensar y relacionarse, conforme a los intereses de dicha minoría.

Por su parte, Pierre Bourdieu (1995) observa que la función principal de la cultura consiste en la reproducción simbólica que permite mantener la disimetría social. Por ejemplo, argumenta que la escolarización favorece la reproducción de las clases sociales, con

un mínimo de movilidad social. Para él, la cultura no sirve para democratizar, sino para diferenciar una clase social sobre otra. Considera, por ejemplo, que “alta costura” es sinónimo de “alta cultura”.

Antonio Gramsci (1970) acuñó el término de *hegemonía* para referirse a que, en una sociedad, un grupo reducido puede generar formas de percibir e interpretar la realidad sobre el conjunto social. Como ejemplo, la iglesia católica suele imponer los principios con las que una sociedad valora lo que es moralmente aceptado o reprochable.

La cultura como proceso de cultivo

Pero también fue Gramsci quien señaló que es posible que un *grupo subalterno*, sin ostentar el poder económico o político, pueda generar una percepción alternativa respecto al de las clases dominantes. Así, un grupo musical puede fomentar pautas culturales que lleguen a expandirse entre la juventud, y por ellos es viable hablar de *cultura alternativa*.

Por su parte, educadores como Henri Giroux (1999) y Paulo Freire (1976) consideran que la cultura y la educación constituyen trincheras de *resistencia cultural*. Que las clases más desfavorecidas pueden resignificar la cultura para combatir los embates de los sectores dominantes. El concepto de *contra-cultura* es filial a esta postura.

A su vez, Ángel Pérez Gómez observa que en los procesos educativos y de socialización no solo se reproduce la cultura, sino también se reconstruye. Coincidimos con él, al observar que la cultura es un proceso dinámico en el que cada grupo humano contribuye –con sus valores, sus maneras de percibir y de actuar– el mundo, enriqueciendo y diversificando el capital simbólico del conjunto social.

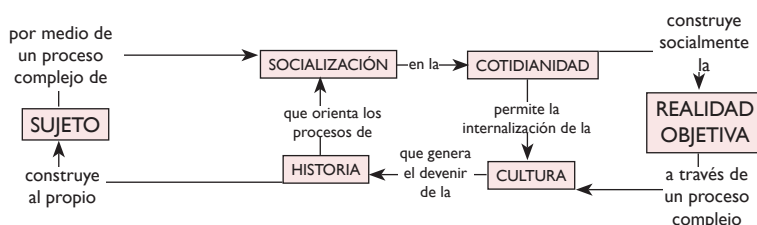
La cultura es un concepto complejo y dinámico según el cual, a través de su actuar simbólico y material, los sujetos contribuyen a la resignificación social, y con ello inciden sobre el devenir humano.

De tal forma que, históricamente, las nuevas generaciones se socializan cotidianamente y se constituyen como sujetos conforme a las nuevas pautas culturales en gestación. A su vez, en su diario acontecer, estos noveles sujetos amplían el horizonte cultural que los acuñó en su infancia (Dussel, 1986).

En este estudio el concepto de reconstrucción cultural es relevante porque hace referencia a que los individuos son seres en devenir social, no sólo porque viven en un tiempo particular, sino porque con su actuar crean su cultura. Así, más que producto de la cultura y objeto del conocimiento histórico, el ser humano es, en tanto constructor cultural, un sujeto histórico.

En suma, el proceso recursivo de relación entre la construcción de sujeto y la constitución objetiva de la realidad, desde una perspectiva antro-po-histórica y psicosocial, se resume en la siguiente figura:

Figura 6. Construcción psicosocial de la realidad



Ámbitos del desarrollo humano

La socialización no se da una vez y para siempre. Posterior a la socialización primaria, generada en el seno de lo íntimo y familiar, ocurre una secundaria, que ocurre también en otros espacios, más allá de la calidez hogareña. Esto es que, a lo largo de la vida el ser humano, va modificando las formas de percibir, representar y actuar sobre su entorno vital. La sociedad cambia históricamente, al igual que el sujeto, quien se va desarrollando, tanto en sentido corporal como espiritual.

Así, el proceso de socialización y humanización se va extendiendo desde lo familiar e íntimo hasta lo extraño y lejano, a la manera de las olas concéntricas, como se contemplan en un estanque sereno cuando se arroja en su centro un pesado guijarro. El Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner (1987) ayuda a entender, desde una perspectiva sistémica, la forma en que ocurre el desarrollo humano; es una herramienta conceptual para comprender los ámbitos en que los individuos se constituyen como sujetos.

El nivel más básico de integración vital y de desarrollo humano se realiza en la intimidad del hogar o en los ámbitos en los que se mueve cotidianamente, en los que mantiene una relación cara a cara con las personas más importantes para el sujeto. A este nivel lo denomina el autor *Microsistema*: allí acontecen los eventos que considera más significativos. La adquisición de valores, formas de pensar y de actuar, ocurren en esta dimensión.

El siguiente nivel, denominado *Mesosistema*, corresponde a las relaciones sociales en los ambientes habituales en que se desenvuelve el sujeto que, aun no siendo íntimamente significativos, inciden de forma directa en su cotidianidad. Por ejemplo: un ajuste salarial en el ámbito laboral de un padre puede afectar no solo la proveduría del hogar, sino las relaciones emocionales entre los miembros del seno familiar.

El nivel llamado *Exosistema*, hace referencia a los acontecimientos sociales ocurridos en entornos alejados del ámbito familiar, pero que afectan a los sujetos indirectamente. Si por una contingencia de salud se limita la circulación citadina, puede ser considerada como afrenta personal, si el sujeto considera que afecta su derecho de libre tránsito.

Finalmente, el *Macrosistema* se define como la manifestación de patrones interconectados y permeados por determinada cultura y que afectan ideológicamente al sujeto en cuestión. Temas sensibles como *la libertad religiosa, el aborto, el racismo*, afectan su posicionamiento cultural y las relaciones con su grupo de adscripción.

En síntesis: el ser humano también se va constituyendo como sujeto histórico en los ámbitos mediatos e inmediatos en los que cotidianamente interactúa.

Ciclo vital y constitución de sujetos

Por otra parte, el sujeto también se desarrolla en coordenadas temporales, pues el propio desarrollo biológico ocurre junto con el existencial. El psicólogo social Erik Erikson (1985) observa que el sujeto va modificando sus necesidades, principios y perspectivas personales y sociales, según las diversas fases por las que transita su devenir humano. Reconoce varias etapas en el desarrollo del sujeto; se presentarán sólo aquellas que inician con la adolescencia y culminan con la vejez.

Según Erickson, el dilema central durante la adolescencia se centra en la construcción de la identidad. Durante esa etapa, el o la joven explora varias opciones no sólo de género, sino también roles políticos, sociales y culturales. En esta búsqueda del camino propio, los noveles sujetos suelen distanciarse e incluso conflictuarse con sus padres y figuras de autoridad. La adhesión a un grupo de adscripción alternativo a su familia es una de las vías de construcción identitaria, que va a la par con el desarrollo vertiginoso de su cuerpo y con la irrupción hormonal que conlleva.

Durante la siguiente fase, las y los adultos jóvenes se encuentran en fase terminal de sus estudios e ingresan al mundo profesional y laboral. Cuando el desarrollo es adecuado, el sujeto se convierte en emprendedor, laborioso e incluso competitivo. Es también el momento del encuentro íntimo con su contraparte de género, que culmina con la elección de la pareja y también de la primera fase de la maternidad y la paternidad, lo que lleva al cuidado del *otro*. Si todo marcha bien, el sujeto puede tener sentimientos de satisfacción y de logro. Pero, si los acontecimientos no ocurren como lo esperaba, el sujeto se puede volcar en confusión, inseguridad e incluso vivir situaciones de severa depresión.

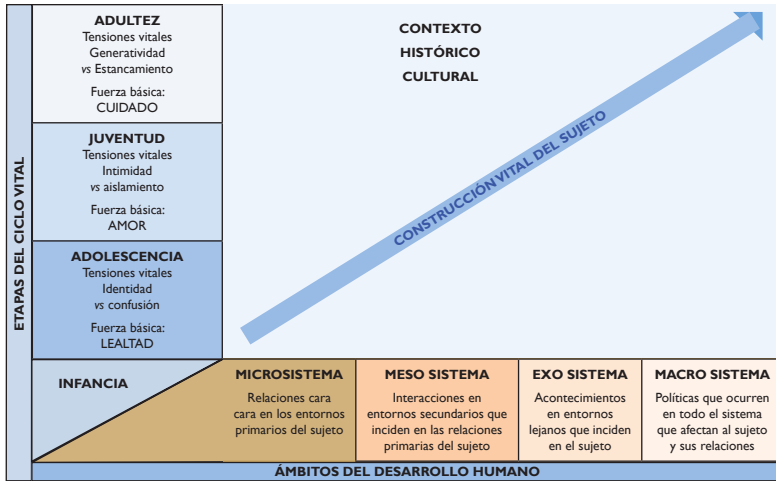
Ya en la adultez plena, entre los treinta y cincuenta años, el sujeto se considera más seguro de sí, con mayor creatividad y cualificación. La estabilidad personal, familiar y social se realiza junto con la responsabilidad familiar, laboral y social. Sin embargo, cuando las expectativas quedan truncadas, suele ocurrir la rigidez de carácter, la sensación de estancamiento personal, laboral y familiar.

El estadio de integración vital ocurre después de los cincuenta. El sujeto rebasa el círculo de lo familiar y laboral, busca la trascendencia como ser humano pleno. Su fuerza básica es la sabiduría vital acumulada, el juicio maduro y la comprensión humana. Pero la falta de integración puede llevar al vacío existencial, a la desesperanza, al miedo constante, a las enfermedades psicosomáticas y al temor a la muerte.

MARCO CONCEPTUAL, VISIÓN INTEGRAL

Visto el campo de conjunto, las categorías de socialización cotidiana y de reconstrucción cultural, junto con los modelos psicosocial de Erickson y ecológico de Bronfenbrenner, nos brindan los componentes para construir un mapa conceptual para entender y analizar las historias de vida de los sujetos de estudio. En suma, en este apartado, de carácter psicosocial y antropológico, damos cuenta del proceso como se constituye el ser humano en tanto sujeto vital, el cual estructuramos en el siguiente organizador (figura 7):

Figura 7. Visión de conjunto del marco conceptual del estudio

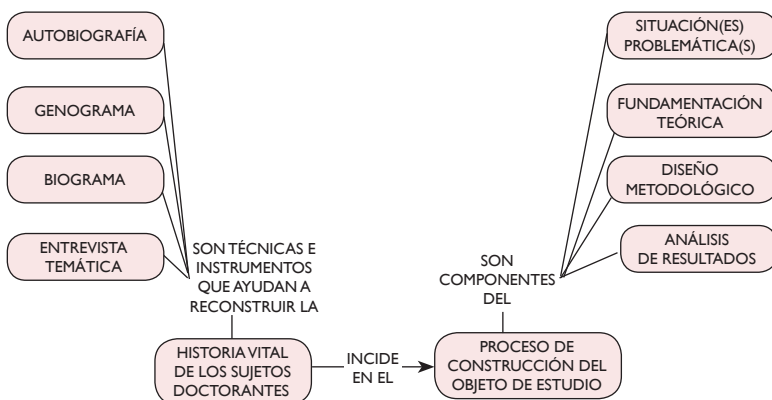


CAPÍTULO 3 DISEÑO METODOLÓGICO

PROCESO METODOLÓGICO

Con el fin de contestar al cuestionamiento sobre las formas en que la historia vital incide en el proceso de construcción de los objetos de estudio de las y los estudiantes del Doctorado en Educación, se elaboró una hoja de ruta sobre el proceso a seguir para obtener información confiable que ayude a darle respuesta.

Figura 8. Integración metodológica



La integración metodológica entre las unidades analíticas de historia vital y objetos de estudio, así como los componentes de cada una, se presentan de manera integral en la figura 8.

MÉTODO BIOGRÁFICO NARRATIVO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Como se expresó en la fundamentación teórica, el presente estudio es de corte cualitativo y se emprende desde el paradigma hermenéutico-interpretativo, por lo que, desde la perspectiva metodológica, se apoya en el método biográfico-narrativo, con base en el cual se diseñaron técnicas e instrumentos correspondientes, como son el biograma, la autobiografía, el genograma y la entrevista temática, además de la revisión documental.

El método biográfico-narrativo indaga en la vida misma de las personas. Intenta comprender el sentido que se otorga a la historia vital, desde la perspectiva misma de las y los participantes. Por ello, no son objetos de estudio, son sujetos, actores del propio proceso investigativo. Es un método narrativo debido a que retoma el discurso propio de los sujetos para reconstruir su experiencia existencial, con base en los significados que ellos les otorgan a los acontecimientos más relevantes; de allí su carácter hermenéutico (Bolívar y Fernández, 2001).

A continuación, presento cada una de las técnicas, describiendo cómo las elaboramos y damos un breve ejemplo de su uso con el material recolectado con los sujetos de este estudio.

LA AUTOBIOGRAFÍA

Como señala Jean Phillippe Miraux (2005), la autobiografía es el escrutinio sincero de la propia vida. Es la búsqueda del origen primario del ser. Implica un encuentro consigo mismo a partir de los

acontecimientos que dejaron marca en la vida y, de alguna manera, trazaron el sendero por el que transita nuestra existencia. Es un recuento profundo del propio andar. Por ello, la narración autobiográfica requiere un alto grado de honestidad, sensibilidad y valentía, pues no es nada fácil volver la vista atrás y reconocer no sólo los triunfos, sino también aquellos episodios traumáticos que limitaron nuestro potencial humano o implicaron un fracaso profesional o vital. Es por ello por lo que conlleva un examen de conciencia. Pero esta revisión también incluye un fenómeno de catarsis, pues involucra el recuento de los daños, reconocimiento de los errores, perdón propio y la redención purificadora, en el sentido existencial del término.

¿Cómo se llevó a cabo este procedimiento con las y los estudiantes? Para generar sensibilización, el investigador compartió un pasaje doloroso e íntimo de su propia historia, creando un ambiente de honestidad y confianza. Se invitó, de manera voluntaria, a que libremente pudieran escribir una narración biográfica propia, sin requerimientos de extensión, estilo o temática. Dicho texto cada uno lo elaboró en su propio hogar. Fue una grata sorpresa recibir, de una en una, las autobiografías de todos los doctorantes.

Ejemplo de texto autobiográfico (extracto):

“Apuntaré, antes de aterrizar en los menesteres educativos, que nací un 24 de agosto de 1978, en el seno de una familia de origen campesino. Mi padre, nacido en 1933, es originario de Ameca, Jalisco; primero jornalero, luego *hornero* en talleres de cerámica. Mi madre, nacida en 1939, y originaria de la población Puente Grande, municipio de Tonalá, Jalisco, se repartía entre las labores domésticas y la costura. Soy el menor de nueve hermanos (todos varones).

“Mi vida como educando inicia bastante temprano; cuando yo tenía dos años de edad, uno de mis hermanos (Daniel) ingresó a la Normal de Jalisco, y al año siguiente, otro más (Eliseo) hizo lo propio; de suerte que en mis más remotos recuerdos me veo explorando libros y cuadernos. Por la estimulación recibida en el entorno familiar, aprendí a leer antes de cumplir los 5 años.

“Recuerdo que hubo un intento por ingresarme a un preescolar cercano a los 4 años, pero me recuerdo como un niño abrumado por extraños que daban órdenes e indicaciones. Al preescolar asistí alrededor de unos tres meses; luego de la pastorela de diciembre seguramente perdí el interés, pues no recuerdo nada más del preescolar. Las versiones que he escuchado indican: *ya no quisiste regresar*. Además, por esa época padecía de convulsiones esporádicas, lo que me tenía continuamente entre pediatras, neurólogos y cardiólogos.

“Así fue como al cumplir seis años, ingresé a la escuela primaria “Niño Artillero”, del centro de Tonalá, a tres cuadras de mi casa, al grupo de 1º B a cargo de la maestra “Lupita”, a quien recuerdo como una señora guapa de cabello negro y rizado, y de un trato casi maternal con sus alumnos. En su grupo estuve cerca de dos meses, pues recuerdo que, al conocer la mayoría de las lecciones de los libros de texto (había libros idénticos en casa), terminaba con rapidez mis actividades. No recuerdo haber sido inquieto o extremadamente parlanchín en clase, pero sí recuerdo haber sido objeto de comentarios de la maestra ante el director de la escuela. También me recuerdo siendo objeto de observación y cuestionamientos del tipo “a ver, escribe esto...”, “¿Cuánto en tanto más tanto?”, “a ver, ¿qué dice aquí?” ... y otros por el estilo. Cierta día de octubre o noviembre de mi primer ciclo escolar (estaba cerca el desfile del 20, pues recuerdo los ensayos de “pirámides” que se llevaban a cabo en el patio escolar), se acercó la maestra Lupita y me explicó algo que entendí como “mañana ya no vas a estar en primer año... te voy a llevar con tu nuevo maestro...” y me condujo al salón de enfrente con el profesor Tomás, de segundo. Esa tarde, el maestro Tomás me dijo muy sereno “mañana te vienes a mi salón... y dile a tu mamá que ya pasaste a segundo”. Yo estaba entre triste y confundido, pues ya no estaría con Lupita la maternal, sino con Tomás, “el seco”.¹¹ Recuerdo también haberle contado a mi madre y hermanos; al parecer juzgaron la noticia como algo fantasioso, pues me creyeron hasta que les mostré mi dotación de libros de segundo grado”.

¹¹ Curioso, al paso de los años fue mi compañero de zona, y tuve oportunidad de recordarle el evento. Él no lo recordaba y se limitó a espetar: “¿A poco?”

ENTREVISTA TEMÁTICA

La entrevista es quizá la técnica más recurrente en la investigación cualitativa. A diferencia del cuestionario, tiene un carácter abierto, no restrictivo, para que se pueda expresar libremente el narrador. Pero es sobre todo una herramienta dialógica, pues involucra tanto al narrador como al escucha. No es sólo la palabra del hablante quien participa, los gestos, las miradas, las expresiones, los énfasis, el timbre, el ritmo, los decibeles, son algunos de los elementos que el investigador debe tomar en cuenta para entender el sentido de la narración.

¿Cómo se llevaron a cabo las entrevistas? Primeramente, se eligió la entrevista temática, que, a diferencia de la de profundidad, orienta al sujeto sobre las cuestiones que interesan al investigador. Se acordó con cada estudiante los tiempos y los espacios que consideraran más adecuados para desarrollar una entrevista con su par. Cada interlocución fue grabada, para ser posteriormente transcrita en su integridad, haciendo corrección sólo a muletillas, la redundancia de palabras repetidas y algunas ausencias verbales, propias de una narración coloquial. Se tuvo las transcripciones de los doce participantes en el doctorado.

Ejemplo de entrevista temática (extracto):

Entrevistado: Adrián.

– *¿Qué circunstancias personales y familiares influyeron para tomar la decisión de cursar un programa de Doctorado en Educación?*

– En el año de 1980, y después de haber estudiado en la escuela normal, obtuve mi primera plaza de primaria, y a partir de 1987 trabajé durante tres años en secundaria, pero en el año de 1990 me cambia la vida al ingresar a la UPN. Gano mi primera plaza y, en 1994, obtengo el puesto de profesor de tiempo completo. Las autoridades académicas de la UPN invitan a las y los profesores de tiempo completo se sometan a, lo que le llama, movilidad profesional, esto es, la universidad les promociona para estudiar maestrías o doctorados con el fin de brindar un mejor aporte a los programas de desarrollo institucional:

Esto es lo que se le puede llamar la prescripción institucional, esta es como mi primera prioridad. El doctorado ofrece tres grandes cosas valiosas para mí. En lo personal es una aspiración válida, considero que me he tardado. Debí haber cursado un doctorado desde hace 5 o 10 años. En este sentido considero tres grandes aciertos o en tres grandes cosas que me he beneficiado:

- a) Por un lado, desnuda la realidad y la humildad que uno debe de tener de que no se sabe todo, de que hay muchas cosas por aprender.
- b) Si reta a tener que estar estudiando, a ser estudiante de tiempo completo, de manera permanente y disciplinada.
- c) Si mete el componente de la investigación, en términos de que aprender a indagar implica muchas más cosas del sólo hecho de querer hacerlos.

– El doctorado ha sido una oportunidad importante en lo personal y en lo profesional, para concluir con esta trayectoria que inició en 1980 y que siguió en 1990 cuando ingresé a la educación superior, yo estude psicología en la Universidad de Guadalajara, pero al estar en la normal y al obtener mi primera plaza de maestro de educación primaria, me sesgué, me considero un psico-socio-pedagogo si se pudiera definir disciplinalmente mi inserción. La temática que estoy trabajando fue por una circunstancia por haber ingresado al Programa de Mejoramiento Profesional (Promep). Me hubiera gustado continuar con las temáticas que he trabajado durante toda mi vida (formación y práctica de los docentes) de estudiar a los sujetos, pero por cosas de la vida y de las exigencias de Promep, inserto mi trabajo en los riesgos psicosociales ligados con las relaciones de exclusión al interior de la escuela secundaria.

BIOGRAMA

Podemos considerar al biograma como una síntesis esquemática de una historia de vida, en los campos que más interesan al sujeto investigador. Bolívar y Fernández (2001) la reconocen como una crono-topografía del trayecto vital de una persona, es decir, señalan los territorios sociales del desarrollo temporal de un individuo (un

educador, por ejemplo) o una colectividad (como un colectivo escolar). Es, entonces, una representación gráfica del perfil biográfico de un sujeto. Es relevante señalar que frecuentemente es el actor quien define los espacios y los tiempos que han configurado las coordenadas más importantes de su desarrollo personal. Sin embargo, es posible que el propio investigador establezca las etapas vitales y los ámbitos de investigación, según los propósitos de su estudio.

¿Cómo llevaron a cabo la construcción de biogramas las y los doctorantes? De acuerdo con los fines de nuestro estudio, se optó por definir previamente las fases y ámbitos que consideramos importantes conocer. Se diseñó previamente el instrumento con la rejilla de tiempos y temas a discernir. Se realizó la actividad al mismo tiempo. Cada actor completó el instrumento y lo entregó al investigador.

Tabla 2. Ejemplo de biograma

	A) FAMILIARES Y/O PERSONALES	B) ESCOLARES Y/O FORMATIVOS	C) DOCENTES Y/O PROFESIONALES	¿Cuál es la importancia que tiene en mi vida ese suceso?
0 a 5	Nacimiento, hijo de madre que se dedica a la docencia y de padre que realiza tareas administrativas en la SARH.	Cursar el jardín de niños	Se participa activamente en actividades extraescolares.	a) Nazco en un ambiente familiar en el que se lucha para lograr la superación.
	Accidente en el jardín de niños que genera una herida en el rostro y pérdida de la consciencia durante algunas horas.			b) Me permite tener acercamientos con otras personitas, algunas de ellas aún se frecuentan de manera esporádica.
				c) A pesar de las múltiples ocupaciones de mi madre, siempre se dio el tiempo para incentivarnos a participar en las actividades escolares.

	A) FAMILIARES Y/O PERSONALES	B) ESCOLARES Y/O FORMATIVOS	C) DOCENTES Y/O PROFESIONALES	¿Cuál es la importancia que tiene en mi vida ese suceso?
6 a 10	<p>Enfrentar a compañero que constantemente agrede en la primaria tanto de manera verbal como física.</p> <p>Se consigue el primer empleo informal en un taller de Talabartería</p>	<p>Las agresiones de compañeros generaron aislamiento social.</p> <p>Era un estudiante regular que generalmente cumplía con las tareas, pero no destacaba en ningún terreno.</p>	<p>Aprender a leer y escribir mediante reforzadores positivos. Aun no hay interés por la docencia.</p>	<p>a) EL círculo de amigos era muy pequeño, gran parte del grupo, los que destacaban en deportes y en actividades físicas, marginaban a compañeros.</p> <p>b) Se comienza a configurar una personalidad introvertida al recurrir al aislamiento social.</p> <p>c) Las herramientas ofrecidas en el primer año permiten acceder a la escritura y a la lectura.</p>
11 a 15	<p>Se practica el básquetbol y se forma parte del selectivo de la preparatoria regional.</p>	<p>EL logro de calificaciones altas en la secundaria y preparatoria permite destacar sobre los compañeros.</p>	<p>El reconocimiento de compañeros por obtener calificaciones altas, aislamiento social.</p>	<p>a) Se participa en actividades grupales y se comienza a realizar esfuerzos para destacar en actividades.</p> <p>b) Tener la posibilidad de elegir la carrera y tener acceso sin mayor dificultad.</p> <p>c) Constantemente me invitaban a integrarme a equipos de trabajo para realizar proyectos y demás tareas, aunque en ocasiones se recurría al aislamiento al no comulgar con las ideas de los compañeros.</p>

DOCUMENTOS PERSONALES

Ken Plumer (1989) también incluye, entre los documentos personales, a los materiales elaborados por una persona, pues nos dan información valiosa sobre algún aspecto de particular interés para la investigación. Observa que la relevancia de dichos documentos está en función de los fines del estudio.

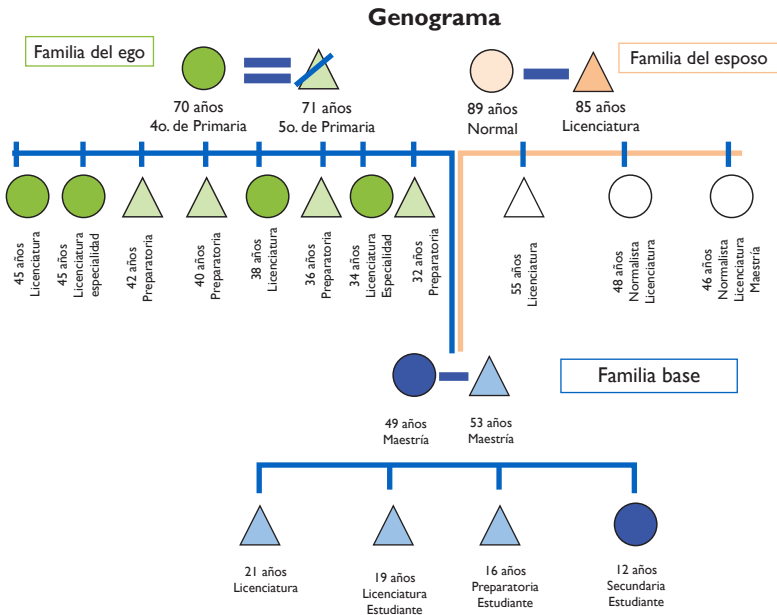
En este caso, se recuperaron los escritos realizados por cada doctorante sobre sus avances de investigación de tesis, desde los bosquejos iniciales hasta el documento final. Se recuperaron tareas, ensayos, así como textos elaborados en su participación en los coloquios internos. Todos ellos aportaban indicios de la construcción de sus objetos de estudio.

GENOGRAMA

El genograma es la representación gráfica del árbol familiar, incluidos nuestros descendientes (Leñero, 2005). Consiste en expresar gráficamente las generaciones que nos precedieron (padres, abuelos, entre otros), las contemporáneas (hermanos, primos) y las herederas (hijos, sobrinos, entre otros). El largo de la trayectoria generacional depende de los intereses del estudio. Es sumamente importante determinar en quién o quiénes se centra el estudio, ya que ese sujeto constituirá el foco sobre el cual se ordena todo el genograma. Esta figura lleva técnicamente el nombre de ego.

¿Cómo elaboraron sus genograma las y los estudiantes del doctorado? En primer lugar, el investigador elaboró el genograma de una familia extensa muy amplia y compleja, sin advertir previamente de qué se trataba. Solo se anotaron los símbolos correspondientes sin su significado. Poco a poco, los participantes fueron descifrando el significado de los símbolos y las implicaciones de las relaciones. Una vez que comprendieron el sistema elaborado y sus virtudes para entender la historia familiar, cada estudiante realizó sobre papel la gráfica de su génesis familiar.

Figura 9. Ejemplo de genograma



CAPÍTULO 4
PROCESO ANALÍTICO

ELABORACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CORPUS DOCUMENTAL

Una vez realizado nuestro trabajo de campo, de transcribir entrevistas y revisar el material escrito, se construyó un corpus documental de varios cientos de páginas de muy diferentes características. El primer reto fue organizar el material en núcleos temáticos. Un primer análisis consistió en organizar la información en dos ejes: uno correspondía a las diferentes dimensiones o componentes de las dos unidades de análisis. El otro eje se organizó con base en la información generada por cada uno de los actores del estudio. De esa manera obtuvimos una primera matriz del corpus documental.

Tabla 3. Corpus documental

ORGANIZACIÓN DEL CORPUS DOCUMENTAL		SUJETOS											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
UNIDAD DE ANÁLISIS I Historias de Vida	Genograma												
	Biograma												
	Autobiografía												
	Entrevista												

ORGANIZACIÓN DEL CORPUS DOCUMENTAL		SUJETOS											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
UNIDAD DE ANÁLISIS 2 Proceso de construcción del objeto del estudio	Problematización												
	Teorización												
	Metodología												
	Resultados												

PRIMERA FASE, TEORÍA FUNDAMENTADA

Posterior a la organización del corpus documental, procedimos al análisis con la orientación de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), ya que pretende generar teoría con base en la revisión del material recuperado en el trabajo de campo. Consiste en la organización del corpus a través de la codificación de las ideas centrales de los datos, de sus propiedades, dimensiones y categorías.

Este proceso de teorización se realizó en dos grandes procesos. El primero consistió en la codificación abierta, el cual consiste en el proceso analítico para identificar los grandes conceptos a través de los cuales se puede nuclear toda la información. Para realizar esta primera fase se hizo uso del programa tecnológico Atlas ti.

Una vez culminado este proceso, se efectuó la segunda fase de teorización, la cual consistió en realizar la codificación selectiva, esto es, se procedió a refinar la teoría con los conceptos nucleados en las categorías explicativas construidas durante la primera fase.

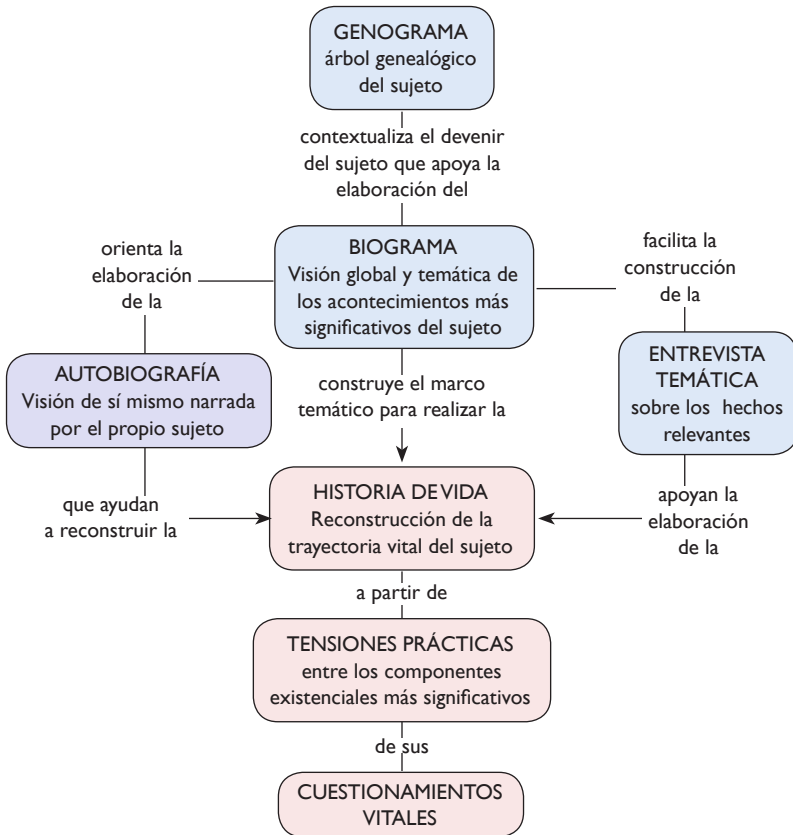
Orientados por la teoría fundamentada, realicé la primera incursión analítica en el corpus. Descubrí que las historias de vida y académica narradas por los actores giraban alrededor de algunas temáticas centrales para cada uno ellos. Por ello, a estos acontecimientos vitales para los sujetos, los nombré temas nodales. También caí en cuenta que esos temas implicaban cierta tensión existencial o teórica, debido a que obligaban a los actores a tomar decisiones que orientarían otro tramo de su vida, o de su quehacer investigativo.

Lo primero en su historia personal, lo segundo en la construcción de su objeto de estudio.

El resultado de la primera fase analítica auxilió a reconstruir mi propio diseño metodológico, señalando la relevancia que tenía cada instrumento para responder a nuestras interrogantes investigativas.

Con base en la codificación abierta propuesta por la Teoría Fundamentada elaboré la categoría analítica *tensiones prácticas-existenciales*, alrededor de la cual se nucleó el material documental obtenido para reconstruir la historia de vida de los actores.

Figura 10. Tensiones práctico-vivenciales en la historia de vida



Con el mismo procedimiento se elaboró la categoría analítica de *tensiones teórico-conceptuales*, a partir de la cual se organizaban las distintas fases del proceso de construcción de los objetos de estudio, como se observa en el siguiente gráfico.

Figura 11. Tensiones teórico-conceptuales en la construcción del objeto de estudio



SEGUNDA FASE, ANÁLISIS CULTURAL

Para realizar la segunda fase del proceder analítico, que consistió en identificar conceptos importantes en el estudio y relacionarlos, para constituir un relato integrado por la construcción de unidades analíticas. Para elaborar dichas unidades, se utilizó la propuesta de análisis cultural de Spradley (1980). Para este autor, el proceder

analítico se refiere al examen sistemático de cualquier situación cultural o material simbólico (escrito, por ejemplo) para determinar sus partes, las relaciones entre ellas, y la relación de las partes con el conjunto, cuyo objetivo es la búsqueda de patrones.

Se eligió a Bradley, pues ofrece un método sencillo y eficaz para organizar el material documental, construir conceptos e interpretar los acontecimientos a partir de los significados que elaboran los propios sujetos de sus acciones y de las situaciones en que se ven inmersos.

Su método se sustenta en la elaboración de campos de términos que se inscriben alrededor de un concepto central. Éstos, a su vez, se pueden agrupar en temas, y así sucesivamente hasta localizar los nodos centrales que organizan el conjunto de un comportamiento humano. Lo interesante es que lo realiza a través de un componente vinculante muy útil y sencillo: el campo semántico.

Doy un ejemplo, recuperado de un extracto de la autobiografía de una de las actrices de nuestro estudio. En este caso, expresa implícitamente cómo aprendió su rol de género. Recupero la narración y posteriormente realizo el análisis bajo el método de Spradley.

Yo de niña fui muy inquieta, pero eso me trajo muchos problemas. Cuando me subía a los árboles, mis hermanas mayores me decían que no lo hiciera, que porque se me iban a ver los calzones. Que no jugara fútbol porque era cosa de niños. Que no hiciera mucho escándalo, que me comportara seria. Que aprendiera a ser como ellas, recatadas, obedientes y hacendosas.

De este simple extracto, se puede extraer un análisis usando la relación semántica *es una forma de*. Este sería el ejercicio:

Tabla 4. Ejemplo de dominio conceptual

DOMINIO CULTURAL		
TÉRMINOS INCLUIDOS –Situaciones o acontecimientos–	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO INCLUYENTE CONCEPTO
Ser quieta	es una forma de	SER NIÑA
Evitar subirse a los árboles		
No enseñar los calzones		
No jugar futbol		
Dejar de hacer escándalo		
Ser recatada		
Ser obediente		
Ser hacendosa		
Comportarse con seriedad		
No ser inquieta (ser quieta o pasiva)		

Como se puede observar, esta breve narración se centra implícitamente en un concepto central: *ser niña*. Una vez construido el concepto, viene la segunda fase de análisis, que consiste en buscar en la totalidad del documento todas las formas de ser niña. Pero a su vez, en otro nivel de análisis, se tendría que buscar si el concepto de *ser niña* pertenece a una categoría mayor, como por ejemplo *roles de género*. De esta manera se van construyendo relaciones entre conceptos, el entramado conceptual que da sentido a una narración.

En este estudio, una vez realizado el análisis de dominio, por medio del cual se descubrieron las categorías centrales de las historias de vida, se procedió a mostrar gráficamente los relatos de vida de los actores. Un reto importante fue cruzar las diferentes narrativas generadas por los estudiantes. Descubrí que la herramienta digital de CmapTools estaba diseñada para realizar de manera visual este tipo de relaciones, por lo que lo sustituí por el anterior programa (Atlas ti). A continuación presento algunos ejemplos de mapas analíticos.

Dada la complejidad de la historia de cada estudiante, procedí a identificar de cada sujeto dos aspectos relevantes: sus *nodos temáticos*, expresados en sus narraciones, así como las *tensiones nodales*

Figura 13. Ejemplo de temas nodales en la historia de vida

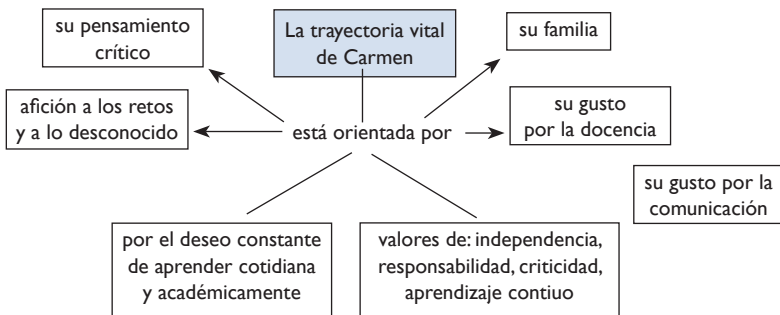
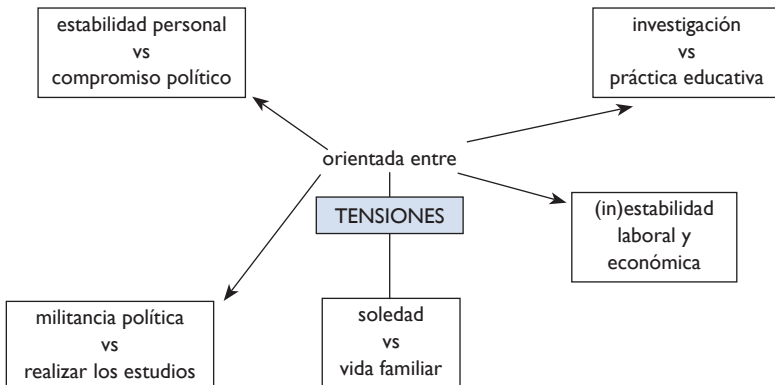


Figura 14. Ejemplo de tensiones vitales en la historia de vida



ORGANIZADORES GRÁFICOS DE LOS OBJETOS DE ESTUDIO, TEMAS Y TENSIONES CONCEPTUALES

Se analizaron no sólo las historias vitales de las y los doctorantes, sino que también se identificó la forma como fueron construyendo sus objetos de estudio. Por medio de este análisis, se reveló que, durante el proceso de investigación, en cada doctorante se manifestaban ciertos dilemas cognitivos entre los temas que les parecían relevantes. Este conflicto se debía, en que el o la estudiante tenía que

elegir entre alguno de ellos, a fin de desarrollar de mejor manera su investigación. A esta fricción cognitiva la denominamos *tensión teórica-conceptual*, en contraste con la *tensión práctica-vivencial*, en referencia a sus historias de vida.

A continuación, se muestra un ejemplo de cada instrumento analítico:

Tabla 5. Ejemplo de cuadro analítico de las fases del proceso de investigación

Doctorante	Anteproyecto de investigación.	Avance de investigación	Reporte de investigación
Julio	Evaluación de los procesos de tutoría académica en la formación inicial de docentes de educación básica, desarrollados en tres escuelas normales de la zona metropolitana de Guadalajara.	La tutoría académica como espacio de representación social de la cultura escolar en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Un estudio desde la cotidianidad de los sujetos y una propuesta de innovación.	La cultura escolar en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco desde las representaciones sociales de los estudiantes y profesores.

Figura 15. Ejemplo de organizador gráfico del proceso de construcción del objeto de estudio

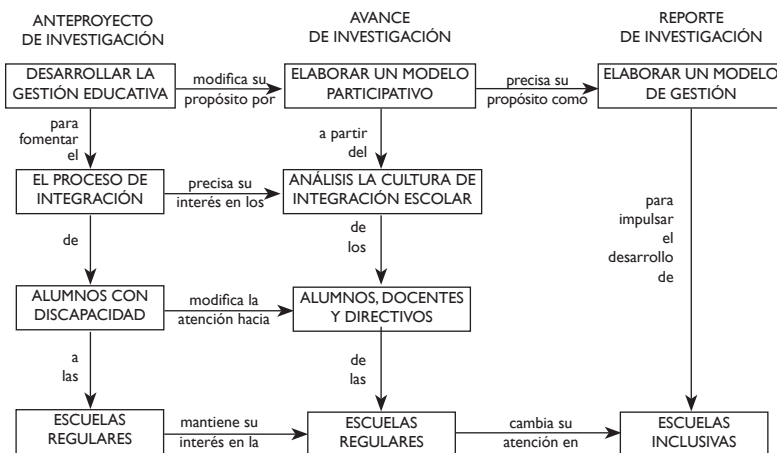


Figura 16. Ejemplo de campo de interés temático

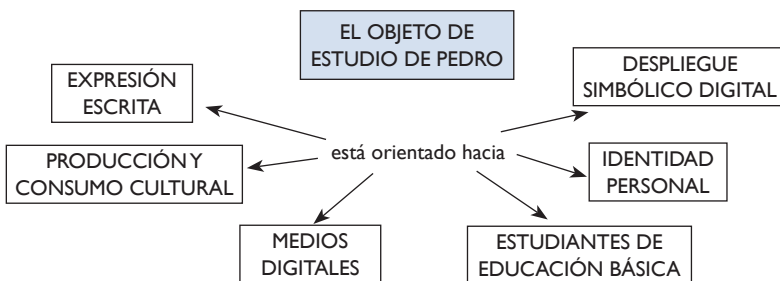
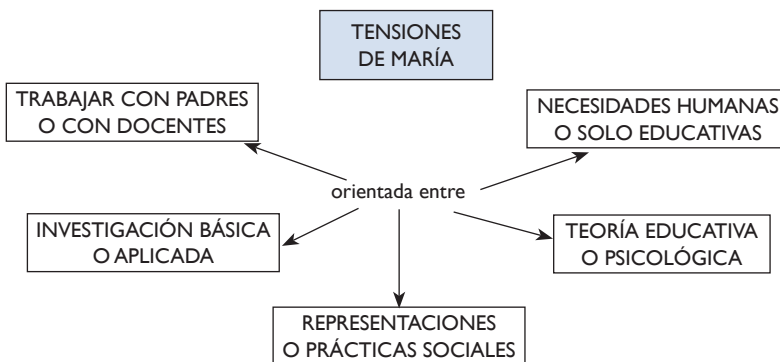


Figura 17. Ejemplo de tensiones conceptuales



CAPÍTULO 5

HISTORIA VITAL DE LOS SUJETOS Y CONSTRUCCIÓN DE LOS OBJETOS DE ESTUDIO

A fin de dar a conocer a cada una de las y los doctorantes presentamos las historias vitales y educativas de cada uno, pues coincidimos con Plummer (1989) que el propósito central de la investigación cualitativa es su perspectiva humanista, en el sentido de dar el punto de vista de cada persona en su historia vital e irrepetible. Estas historias son una reconstrucción del investigador, pero tratan de conservar lo más fiel posible las voces de nuestros interlocutores.

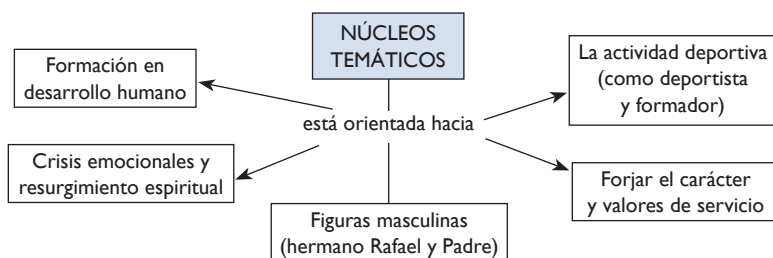
Para elaborar cada historia de vida, además de la teoría fundamentada, nos apoyamos en el entramado conceptual tejido con las teorías de construcción de las identidades psicosociales de E. Erickson y del desarrollo humano de U. Bronfenbrenner. Con base en estos autores, dividimos las historias de vida en cuatro etapas: niñez –del nacimiento a los 11 o 12 años; la adolescencia –entre los 12 y 18; la juventud –entre 19 y 29; y la adultez –entre 30 y 50 años. Cabe aclarar que los periodos son flexibles, pues lo que determina el cambio de etapa no es propiamente la edad cronológica, sino el desarrollo humano constituido por las vivencias significativas que permiten la construcción identitaria de cada sujeto.

En este capítulo damos cuenta de cada uno de los doce casos de las y los doctorantes estudiados, que presentamos en estricto orden alfabético. El proceso analítico consiste en tres secciones para cada caso: la historia de vida, la construcción del objeto de estudio y la integración, en la cual vinculamos los dos aspectos anteriores.

EL CASO DE ADÁN

Historia de vida

Figura 18. Núcleos temáticos de Adán



Niñez

Adán vivió su primera infancia feliz, en un ambiente de camaradería y fraternidad. Aunque durante la niñez su padre tenía largos periodos de ausencia por cuestiones de trabajo, la figura varonil era compensada por alguno de los cuatro hermanos mayores, quienes le motivaban tanto en el estudio como en el juego. Esto le dio al pequeño una seguridad personal y una alta estima. Pronto desarrolló cierto liderazgo entre sus compañeritos, pues además de habilidades motrices y cognitivas, desarrolló competencias sociales y valoró la amistad aún desde su tierna infancia.

Su educación primaria transcurrió de manera semejante. Amplió su círculo de amigos, buenas notas, los lazos familiares se fortalecieron, pero ahora antiguos juegos infantiles se disciplinaron y

transformaron en actividades deportivas: fútbol, karate y gimnasia ocuparon gran parte de su espíritu y energía.

Adolescencia

Al llegar a la secundaria su padre estabilizó su residencia hogareña, lo cual permitió una mayor comunicación padre e hijo. La alta estima, la seguridad personal, el buen carácter y la perseverancia le valieron el reconocimiento familiar, escolar y deportivo. Fue en la temprana adolescencia cuando le dedica su energía a una disciplina apenas conocida, la gimnasia olímpica, de tal manera que es identificado como un deportista nato y es invitado a formarse en el Comité Olímpico Nacional con los jóvenes más talentosos del país.

Juventud

Su familia lo apoya a emigrar a la ciudad de México y, aunque sufre la partida, se topa con quien llegará a reconocer no sólo como entrenador, sino también un guía espiritual, pues le enseña que el éxito no se encuentra sólo en el cuerpo, sino en la cabeza y el corazón. Todas estas experiencias le dan una mayor visión de su vida y del entorno. Su alto rendimiento no sólo se expresa en el deporte, sino también en la licenciatura que estudia y en las relaciones de compañerismo y amistad que entabla.

Circunstancias muy particulares lo llevan a ejercer su profesión en Guadalajara, donde se siente *como pez en el agua* desenvolviéndose en el área de recursos humanos, fomentando el crecimiento personal de las personas con quienes trabaja, ya sean de nivel gerencial u obrero. Son años de gran desarrollo profesional y humano. Sin embargo, la noticia de la muerte paterna, lo lleva a una primera crisis no sólo existencial sino también financiera.

Adultez

Pero la crisis también le permite realizar un ejercicio de introspección y reconsiderar aspectos de su vida que puede mejorar. Por una parte, ingresa al sector magisterial, por otra, decide que el servicio desinteresado a niños y niñas de escasos recursos es la manera más adecuada de honrar la memoria paterna.

Sin embargo, no todo fue miel sobre hojuelas, y algunos años después la muerte de un hermano mayor y una ruptura matrimonial lo orillan de nuevo a sentir un nuevo vacío existencial. Pero las crisis y los errores también son grandes maestros, siempre y cuando aprenda uno de ellos, dice un Adán ya maduro. Considera que el desapego es una gran virtud y agradece a Dios por estas duras enseñanzas, y ofrece su vida al servicio a los demás. Para ello considera que el sector educativo es una gran área de oportunidad, y que debe formarse. Estudia primero la maestría y después un doctorado que dedica al tema de las identidades y la convivencia, como una forma de comprender a uno de los grandes sectores estigmatizados de la sociedad: los jóvenes de secundaria. Obtiene su grado académico de doctor con mención honorífica. Definitivamente la vida de Adán promete un nuevo paraíso terrestre.

Proceso de construcción del objeto de estudio**Tabla 6. Cuadro analítico de las fases del proceso de investigación de Adán**

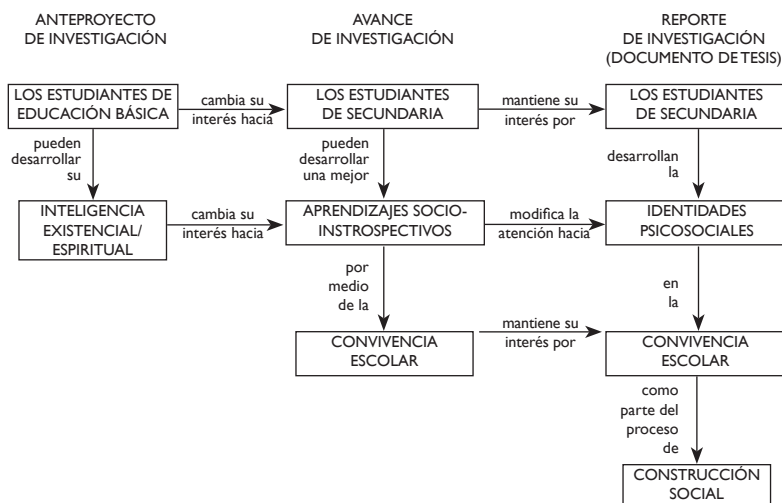
Doctorante	Anteproyecto de investigación	Avance de investigación	Reporte de investigación (documento de tesis)
Adán	Desarrollo de la inteligencia existencial/espiritual en alumnos de educación básica.	Convivencia escolar cotidiana y aprendizajes socio-introspectivos en alumnos de tercer grado de secundaria.	La construcción social recíproca entre las identidades psicosociales y la convivencia escolar cotidiana.

Adán, un doctorante sin formación normalista, en su anteproyecto de investigación se inclina por el desarrollo de lo que llama

“inteligencia existencial/espiritual”, en estudiantes de educación básica. En su avance de tesis, sustituye ese término por el “aprendizajes socio-introspectivos” y lo relaciona con la convivencia escolar en alumnos de secundaria. Finalmente, en su reporte de investigación, vuelve a sustituir el concepto por el de “identidades psicosociales”, mantiene la convivencia escolar y agrega el enfoque del constructivismo social.

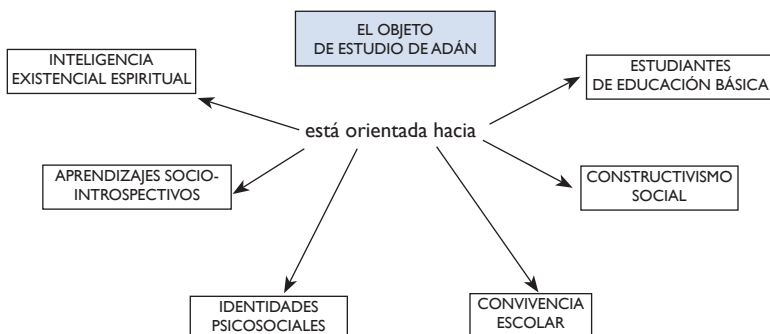
El tránsito en el proceso constructivo de su objeto de estudio se plasma de la manera siguiente:

Figura 19. Reconstrucción conceptual de Adán



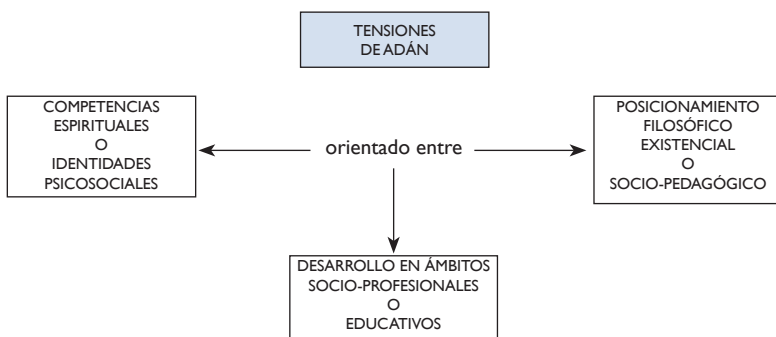
Como se observa, Adán modificó sustancialmente su interés original por la inteligencia espiritual, un término filosófico, para arribar finalmente a las identidades y el constructivismo social, términos de raigambre sociológico. En este proceso se aprecia una ampliación de su horizonte teórico, sin embargo, también denota cierto abandono de sus inquietudes existenciales.

Figura 20. Campo de interés temático de Adán



Adán experimentó varias tensiones conceptuales en el transcurso del programa de doctorado, pues su práctica profesional estaba orientada al desarrollo del potencial humano, el cual ejercía principalmente en ámbitos sociales y populares. Las principales tensiones detectadas fueron:

Figura 21. Tensiones conceptuales de Adán



Integración analítica

Adán llevó una infancia feliz rodeado de sus amigos, hermanos y con una fuerte influencia paterna. En la adolescencia destaca no solo por sus buenas notas, sino también por sus dotes deportivas en

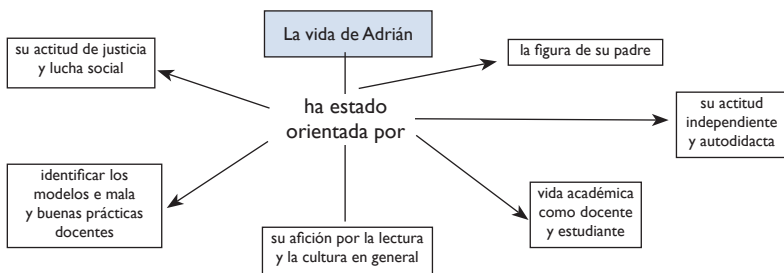
disciplinas tan dispares como atletismo, karate y gimnasia. Es tal su aptitud, que muy joven es convocado al centro de alto rendimiento del Comité Olímpico Mexicano. Allí, la figura de su entrenador le hace comprender que la disciplina corporal también lo es espiritual. Se titula en una carrera con orientación humanista, a la par que ejerce como entrenador de jóvenes gimnastas. Se casa y vive un periodo pleno, pero una serie de eventos desafortunados lo hace comprender la fragilidad de la vida: la muerte de su padre, de su hermano mayor y la ruptura matrimonial. Todo eso lo lleva a una franca depresión, pero también a un ejercicio de profunda introspección, de la que emerge renovado para continuar fomentando el desarrollo humano en todos los ámbitos en los que labora, *o en los que sirve*, como a él les gusta llamar.

La integración de su vida con la construcción de su objeto de estudio tiene varios puntos de inserción. De hecho, inicia su tesis proponiendo el estudio de la inteligencia existencial-espiritual, en el entendido de que la espiritualidad es quizá la expresión más alta de la existencia humana. Como él sabe por experiencia: cuerpo y alma forman un sólo conjunto que se expresa en la existencia cotidiana. Por sugerencia de sus asesores, reorienta su investigación hacia los aprendizajes introspectivos, pues como señala en su autobiografía: solo la flexión sobre sí mismo –reflexión– puede llevar a ser un humano más íntegro, como lo constató en su propia vida. Finalmente, opta por usar terminología más académica, pero sin variar su objetivo: entender que las identidades psicosociales son una construcción humana y, como tal, somos capaces de reconstruirnos cotidianamente. En resumen, en la construcción de su objeto de estudio se observa la particular historia de Adán.

EL CASO DE ADRIÁN

Historia de vida

Figura 22. Núcleos temáticos de Adrián



Niñez

Adrián fue el tercero de nueve hermanos de una familia trabajadora de un barrio tradicional de Guadalajara. El padre era ebanista y dueño de una carpintería y la madre provenía de una familia tapatía de renombre *venida a menos*.

En su infancia temprana Adrián ingresó a preescolar, pero lo que le marcó fue una deshidratación aguda que lo llevó al borde de la muerte. La intervención oportuna de parientes y médico logró retornarlo al camino de la vida.

El pequeño Adrián pasó la niñez entre viruta, cuadernos, amigos y fútbol. En su primaria distingue malos y buenos maestros; recuerda como excelente a la de sexto año, una mujer firme pero talentosa y que le transmitió, además de saberes, convicciones cívicas. Sin embargo, este actor considera a su padre y patrón como su principal maestro y consejero.

Adolescencia

Su paso por la secundaria se volvió significativa no por sus docentes, sino por la socialización del círculo de amigos al que se adscribió.

Sin embargo, en ese periodo tuvo un lado oscuro, pues al suspender sus estudios durante tres años, se sintió incomprendido por su familia y decidió dejar su casa, pero, tras un breve periodo de ausencia, regresó cual hijo pródigo al seno de su hogar.

Queriendo recuperar el tiempo perdido, el jovencito ingresó al mismo tiempo a estudiar el bachillerato y la escuela normal. Se aplicó bien en ambos sistemas y además se dio tiempo para departir entre la escuela, la carpintería, la bohemia y su iniciación político-cultural.

Juventud

Para Adrián el compromiso social fue muy importante, pues inició muy joven de forma autodidáctica, leyendo historietas de Rius, y posteriormente integrándose a diversos círculos políticos. En ellos desarrolló una conciencia crítica y disidente de la normatividad institucional, que se convertiría en una constante en su historia de vida.

En su juventud temprana sufrió un duro golpe: la trágica muerte de su padre y guía. Sin embargo, ese fatal acontecimiento vino acompañado de uno bueno: se tituló y adquirió plaza como maestro normalista; ello le permitió contribuir al ingreso familiar y compensar un poco la ausencia paterna. Pronto Adrián se vio envuelto en responsabilidades familiares, laborales, políticas y académicas, pues terminando el bachillerato se inscribió a la facultad de psicología.

Llegado el momento, el inquieto joven decidió vivir solo, a la vez que ejercía su profesión como docente de primaria, de secundaria y profesor normalista, combinadas con prácticas sindicales, sociales y culturales. Se convirtió en un lector ávido de temas diversos, principalmente en áreas humanistas, ya sean literarias, filosóficas, educativas y sociológicas.

Adultez

Como educar-educando, estudió una maestría en ciencias de la educación, ingresó como docente en diferentes sedes de la UPN, y las prácticas educativas se convirtieron en foco de su interés, ampliándose después a la educación social, motivado por fungir como diseñador de una licenciatura en intervención y por su participación en congresos nacionales e internacionales.

Ya más maduro consideró asentar cabeza, adquirió una casa propia, contrajo matrimonio y tuvo dos hijos. Sin embargo, comparate las responsabilidades familiares con las académicas y laborales, pues ingresó al Programa de Mejoramiento Profesional y decidió estudiar un doctorado. Para Adrián apenas inicia otra fase de su agitada vida social y académica.

Proceso de construcción del objeto de estudio

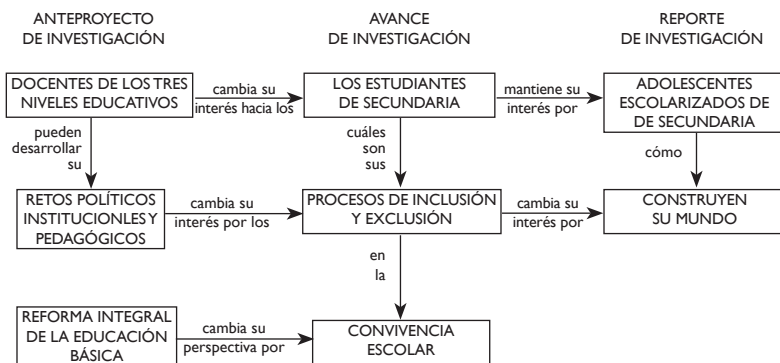
Tabla 7. Cuadro analítico de las fases del proceso de investigación de Adrián

Doctorante	Anteproyecto de investigación	Avance de investigación	Reporte de investigación
Adrián	La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y los retos políticos, institucionales y pedagógicos en el trabajo de los docentes de los tres niveles educativos	La convivencia escolar en alumnos de tercero de secundaria y las implicaciones en los procesos de inclusión y exclusión educativas	La construcción de un mundo propio por parte de los y las adolescentes escolarizados de tercero de secundaria.

Adrián, en la presentación de su anteproyecto de investigación, centró su interés en la RIEB y sus implicaciones institucionales y pedagógicas en la práctica docente, en los diferentes niveles educativos. En sus avances de investigación, orientó su estudio hacia los procesos de inclusión-exclusión en la convivencia escolar, en el nivel educativo de secundaria. Finalmente, su estudio lo conceptuó en el mundo adolescente, y precisó su atención solo en tercero de secundaria.

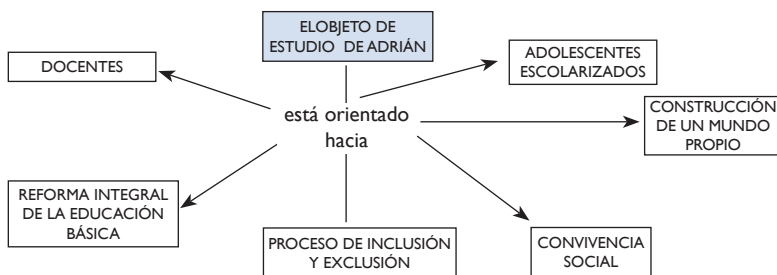
Gráficamente:

Figura 23. Reconstrucción conceptual de Adrián



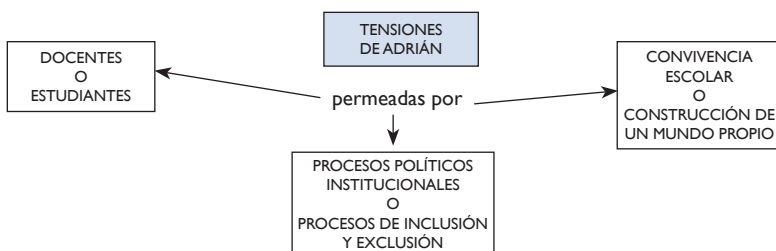
Los intereses conceptuales de su estudio fueron:

Figura 24. Campo de interés temático de Adrián



La diversidad de intereses investigativos llevó a Adrián a ciertas elecciones conceptuales, pues en el proceso de construcción de su objeto de estudio realizó ciertos cambios radicales, que le generaron tensiones conceptuales, entre los que destacan:

Figura 25. Tensiones conceptuales de Adán



Integración analítica

El pequeño Adrián, hijo de una clase media trabajadora, pasa su infancia entre el taller de su padre, la escuela y el fútbol. En la adolescencia decide suspender la educación media para dedicarse sólo a trabajar, lo que le acarrea un distanciamiento hacia su familia. Muy pronto recapacita y pasa su juventud estudiando dos carreras, a la par que se inmiscuye en círculos políticos de izquierda. La muerte de su padre le hace asentar cabeza y se orienta profesionalmente en la docencia, sin dejar atrás su compromiso social y sindical. Ya maduro, contrae nupcias y estudia un posgrado en educación, seguido del doctorado.

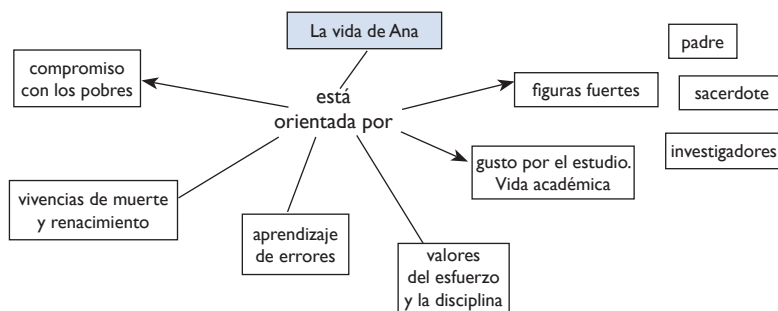
De acuerdo con su formación política, en el doctorado se propone como tema de investigación, el análisis político institucional de la RIEB. Sin embargo, reorienta su investigación a otro tema que le apasiona: los procesos de inclusión-exclusión en estudiantes de secundaria, pues como señala en su autobiografía, en gran parte de su trayectoria académica él mismo se sintió frecuentemente excluido, principalmente por su orientación política. La construcción de la tesis, en parte, recoge esa inquietud de su historia de vida. Finalmente, decide cambiar el concepto de estudiante de secundaria por el de adolescente escolarizado pues argumenta que, desde el punto de vista psicológico, antes que estudiantes, los jóvenes son seres humanos. Además, argumenta que el término

adolescente conlleva un estigma social: adolescente, el que adolece o le falta algo. Pero no sólo se interesó en la mirada social hacia las y los jóvenes, sino en la forma como construyen su propio mundo. En suma, parte de la historia vital de Adrián se expresa en la construcción de su objeto de estudio.

EL CASO DE ANA

Historia de vida

Figura 26. Núcleos temáticos de Ana



Niñez

Anita fue parte de una familia integrada por cinco hermanas y cinco hermanos. Nació junto con su *cuata* en circunstancias difíciles, por lo que estuvo al borde de la muerte, cuya experiencia cercana ha sido una constante en su historia personal. Pero también ha fungido como un incentivo para revalorar y dar nuevo sentido a su vida.

Ana siempre se sintió amorosamente acogida por una familia tradicional tapatía, católica y acomodada. Su formación transcurrió la mayor parte de su vida en colegios de formación religiosa, pero de gran exigencia académica. Desde pequeña valoró la cultura

del esfuerzo y auto exigencia. Sobre todo, porque en ocasiones sus compañeros, e incluso familiares, se burlaban de sus errores, lo que hacía que a veces desconfiara de sus propias capacidades; sin embargo, aprendió a reírse de sí misma y de sus fallas y consideró que éstas pueden ser guías de orientación existencial.

Adolescencia

Ya adolescente se integró a grupos juveniles de la iglesia, pero más que las actividades religiosas y de convivencia, lo que le gustaba a Anita eran las actividades de apostolado con grupos vulnerables de la ciudad. La conciencia de las diferencias sociales le motivó a desarrollar un compromiso solidario con los sectores marginados de la sociedad.

Juventud

Ya joven estudia en escuelas públicas, y pudo observar el contraste entre la formación entre las instituciones educativa privadas y las públicas, en detrimento de estas últimas. Quizá por ello decide estudiar como educadora.

Ya profesionalmente, se da cuenta del abismo entre la teoría pedagógica aprendida y la realidad educativa en el quehacer docente cotidiano. Este desajuste le incentivó para participar en diversas comisiones de formación magisterial. Sin embargo, se dio cuenta que ella misma necesitaba formarse e investigar sobre la realidad educativa del país. Dio paso así a sus estudios de maestría y a participar con un equipo especializado en tareas artesanales de investigación.

Siendo apenas una jovencita, sufrió un aparatoso accidente automovilístico que le hizo vivir una experiencia cercana a la muerte y considerar lo efímero, pero bello, de la vida.

Adultez

Ya adulta, sufrió un segundo accidente, además de la pérdida de un amigo y guía muy cercano. Estas pérdidas le hablaban de la fragilidad de la vida, y de la importancia de dedicarla a motivos trascendentes.

Una faceta muy importante en su vida fue el trabajo que por once años realizó con menores en situación vulnerable (niños de la calle). Participó en la fundación de asociaciones destinadas a atender a este sector infantil, aunque desavenencias en la orientación de algunos integrantes de estos colectivos llevó a rupturas y a reconsiderar su acción social.

Además de formar una vida de pareja, volcó su vida a la investigación, apoyándose en investigadores con los que laboraba, y dedicar buena parte de su vida a esta tarea. Decidió estudiar un doctorado para reforzar esta convicción. Ya terminó su doctorado dedicado a un tema por demás interesante: los usos de la investigación en el campo educativo.

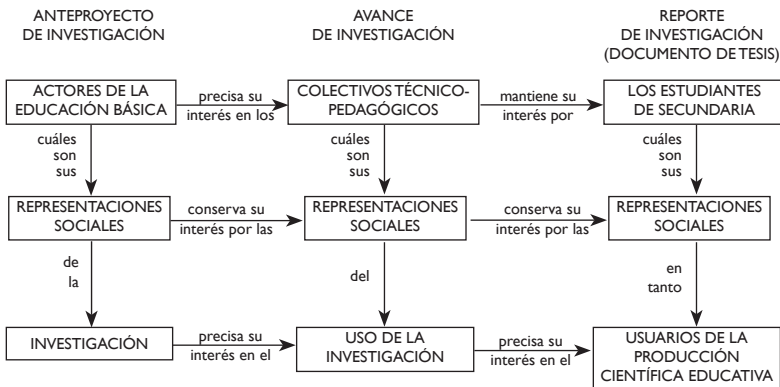
Proceso de construcción del objeto de estudio

Tabla 8. Cuadro analítico de las fases del proceso de investigación de Ana

Doctorante	Anteproyecto de investigación	Avance de investigación	Reporte de investigación
Ana	Representaciones sociales de la investigación en actores de educación básica en Jalisco.	Uso de la investigación en educación básica en Jalisco. Un estudio desde las representaciones sociales de sujetos en colectivos técnico-pedagógicos.	Asesores técnico-pedagógicos de educación básica como usuarios de la producción científica educativa desde sus representaciones sociales.

Gráficamente se puede representar su trayectoria en la construcción de su objeto de estudio:

Figura 27. Reconstrucción conceptual de Ana



Ana, en un inicio, presentó un protocolo para estudiar las representaciones sociales de la investigación en actores de la educación básica en Jalisco. En su proceso de estudio continuó con ese tema, aunque precisó a los sujetos; además, se interesó en el uso que la daban a la producción científica. Así, durante todo el doctorado conservó el gusto y dedicación por los temas de investigación originales, por lo que no se observaron mayores conflictos conceptuales.

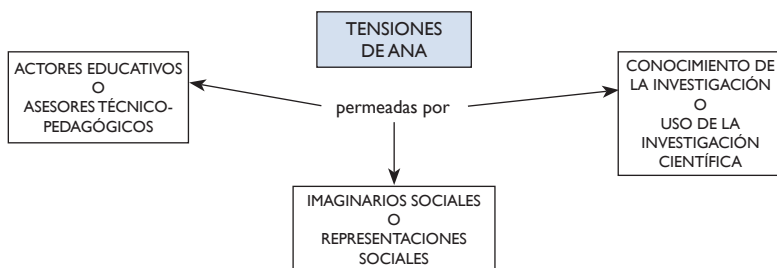
Sus intereses académicos están representados por:

Figura 28. Campo de interés temático de Ana



Ana tuvo pocos conflictos cognitivos, pues mantuvo su categoría central a lo largo del proceso de construcción de su objeto de estudio. Algunas de las tensiones que vivió tenían relación con tener que elegir entre:

Figura 29. Tensiones conceptuales de Ana



Integración analítica

Anita nació en una familia tradicional y acomodada, por lo que su formación inicial fue en exigentes colegios católicos. Su adolescencia la dedicó al *apostolado* en zonas marginadas; allí hizo conciencia de las diferencias sociales, por lo que, en su juventud, además de estudiar como educadora, dedicó su tiempo libre a trabajar con *niños de la calle*. Como profesionalista se dio cuenta de las deficiencias prácticas de la educación pública, por lo que se dedicó a la investigación educativa. Dos accidentes en los que estuvo en riesgo de morir, le llevaron a reconocer la fragilidad, pero también la belleza de la vida.

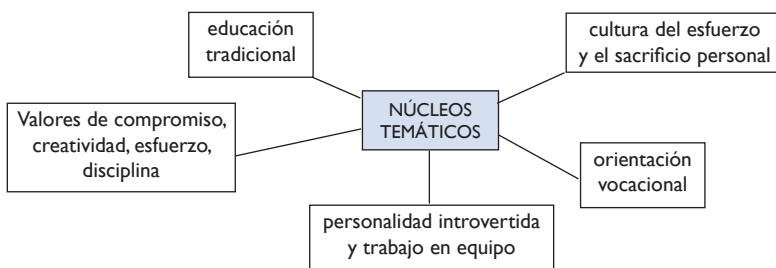
Respecto a la relación entre su objeto de estudio y su historia personal, se observa su genuino interés por conocer las representaciones que los actores educativos tienen de la investigación, ya que ella, como docente, consideró que había una enorme distancia entre los descubrimientos científicos en el área de la pedagogía y la interpretación que hacía el magisterio, como a ella misma le ocurrió. Posteriormente, por experiencia propia, sabe que en el sector educativo las y los docentes atienden las indicaciones de sus superiores, por lo que centró su interés en los asesores técnico-pedagógicos en tanto usuarios y comunicadores institucionales de la producción científica educativa. En el caso de Ana, la vinculación

entre su historia personal e investigación la delimita principalmente a su trayectoria académica y profesional.

EL CASO DE BERNARDO

Historia de vida

Figura 30. Núcleos temáticos de Bernardo



Niñez

Bernardo desciende de una familia campesina (abuelos) pero cuyos padres lograron ser profesionistas, aunque con limitados recursos económicos. Quizá por ello desarrolló tanto un gusto por la superación académica, como una atracción por las artes manuales. Fue el segundo de cuatro hermanos.

La infancia de Bernardo fue paradójica, pues por un lado recibió gratas orientaciones de sus maestras y participaba asiduamente en las actividades escolares, pero, por otra parte, también experimentó malas maneras de algunas docentes. Sufrió un fuerte accidente y padeció de acoso de ciertos compañeros, lo que contribuyó a tener un carácter más bien reservado. Sin embargo, durante los años mozos lo que más disfrutó fueron las actividades con amigos y vecinos. Con la chiquillada del barrio tomaba parte en los juegos tradicionales, pero lo que más disfrutaba era usar sus manos e imaginación

para construir pequeñas edificaciones de tierra y palo, desde modestas casas, hasta elaborados puentes y modernas carreteras; todo un ingeniero en ciernes.

Desde temprana edad participó ayudando a los abuelos en las labores del campo y, para apoyar económicamente a sus padres, ejerció el oficio de talabartero, en donde no sólo trabajó con tenacidad y creatividad, sino que también se aplicaba en los saberes escolares. Todo ello le ayudó a forjar valores como el compromiso, el esfuerzo y la disciplina. Bernardo creó un puente entre los aprendizajes desarrollados en la escuela y las habilidades y valores adquiridos en el ámbito laboral y familiar.

Adolescencia

La preparatoria constituyó una época de plenitud para este joven. Adquirió el gusto por el baloncesto, en el cual destacó y lo acercó a nuevos núcleos de amigos. Le gustaba el trabajo en equipo, sin detrimento del esfuerzo individual. Destacó en materias consideradas difíciles como la física y las matemáticas, lo que motivó una condecoración estatal. Bernardo visualizaba su profesión de ingeniero a la vuelta de la esquina. Sin embargo, no consideró que el bolsillo familiar no alcanzaría para costear sus estudios en Guadalajara. Por lo que tuvo que *hacer de tripas corazón* e ingresar al normalismo.

Su falta inicial de vocación le contrajo bajas calificaciones y algunos problemas de actitud y rebeldía con autoridades y maestros. Pero recapacitó a tiempo y desplegó la afición por la enseñanza y la pedagogía, además de la motivación de una compañera que después se convertiría en madre de sus hijas.

Juventud

En su juventud se convirtió en un férreo defensor del normalismo, tanto dentro como fuera del campus. Luchó porque se les concediera la plaza automática a los docentes recién egresados, y como

sanción política justamente a él no le otorgaron una plaza de base. Por lo que tuvo que suplir algunos interinatos en comunidades rurales alejadas de su recién creada familia, sin embargo, allí aquilató la importancia de ser un maestro entregado a su profesión.

Aprovechó el tiempo y, los fines de semana, estudió una maestría, cuya culminación le permitió laborar en una escuela preparatoria y posteriormente concursar y obtener una plaza como profesor de escuela normal experimental.

Adultez

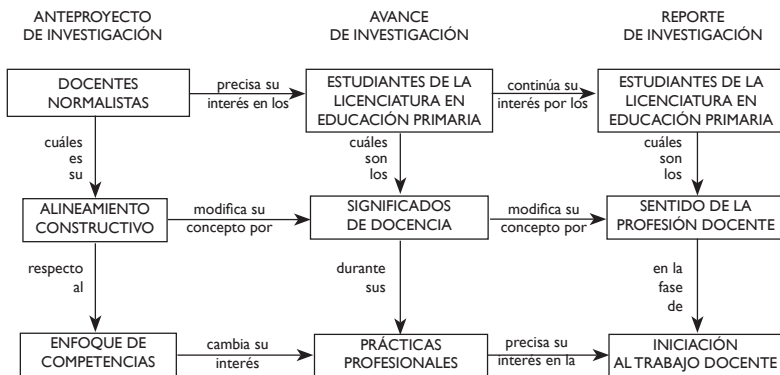
Por su trayectoria académica y laboral, Bernardo fue invitado como asesor de un diplomado para formar a docentes de educación media en el nuevo modelo pedagógico. Posteriormente, fue invitado a laborar en el nivel universitario y dar clases en maestría, lo que lo motivó a estudiar el doctorado en educación. Su buen desempeño en la normal, y su titulación doctoral, lo impulsaron para ejercer hoy como director de la escuela normal donde él se formó.

Proceso de construcción del objeto de estudio

Tabla 9. Cuadro analítico de las fases del proceso de investigación de Bernardo

Doctorante	Anteproyecto de investigación	Avance de investigación	Reporte de investigación
Bernardo	El alineamiento constructivo, un desafío para los docentes normalistas ante la incorporación del enfoque por competencias.	Los significados que tienen los estudiantes de la licenciatura en educación primaria, sobre la docencia en sus prácticas profesionales.	El sentido de la profesión docente en estudiantes de la Escuela Normal Experimental de Colotlán al culminar su iniciación al trabajo docente de la Licenciatura en Educación Primaria.

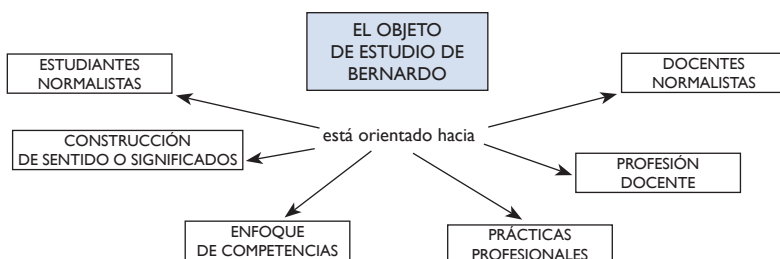
Figura 31. Reconstrucción conceptual de Bernardo



En la presentación de su anteproyecto de investigación, Bernardo orientó su interés académico en lo que llamo *alineamiento constructivo* de los profesores normalistas, al incorporar el enfoque de competencias en su práctica docente. Ese concepto central lo sustituyó por el de *significados* que sobre la docencia tienen los estudiantes normalistas. En la fase final del doctorado, Bernardo vuelve a modificar su concepto central por el de *sentido* que ahora los estudiantes otorgan a la profesión docente. O en términos gráficos:

Como se puede apreciar, los intereses académicos de Bernardo fueron variando. Entre los que podemos destacar:

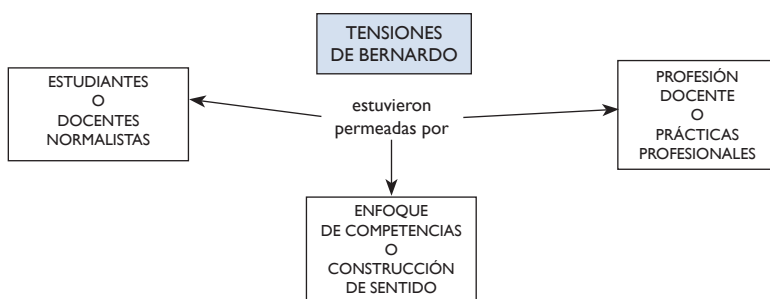
Figura 32. Campo de interés temático de Bernardo



Bernardo modificó en tres ocasiones su concepto central, de alineamiento constructivo a sentido de la profesión docente, pasando por

significados de la docencia. Ese tránsito le provocó diversos conflictos cognitivos, readecuando sus esquemas ante nuevas lecturas, el análisis de su objeto y por observaciones de su tutora. Algunas de las tensiones conceptuales fueron:

Figura 33. Tensiones conceptuales de Bernardo



Integración analítica

De origen rural y de una familia nuclear profesionista, pero modesta, Bernardo conoció temprano la importancia del trabajo manual y escolar, lo que lo llevó a desarrollar los valores del compromiso, el esfuerzo y la disciplina. Su adolescencia la vivió entre el trabajo y la escuela, pero amplió su red de amigos gracias a sus dotes atléticas. En su juventud tuvo que *conformarse* con ingresar a la normal, pues no pudo estudiar ingeniería debido a la estrechez económica de sus padres. Sin embargo, este revés lo convirtió en fortaleza, pues, con ayuda de su esposa, se dedicó con pasión a la enseñanza en escuelas rurales, y a prepararse académicamente. Profesionalmente, ha laborado en la universidad, y en su alma mater, la Normal Experimental, en donde funge como director.

Debido a su original falta de vocación por la docencia, Bernardo inicia su investigación con lo que llamó “alineamiento constructivo”, para referirse a la orientación que se debía dar a los estudiantes de recién ingreso que no mostraban interés por la enseñanza,

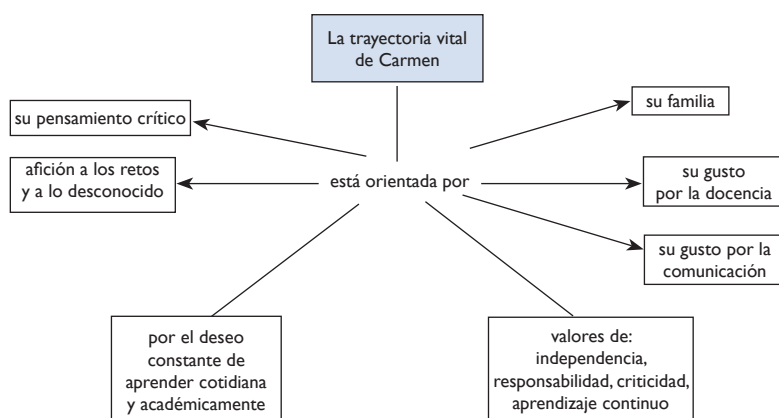
ya que muchos entraban a la normal porque prácticamente era la única opción académica en la región del norte de Jalisco. Sin embargo, en su estancia doctoral modifica su orientación conceptual para centrarla en el sentido que los estudiantes dan a la profesión docente.

Su objeto de investigación guarda una estrecha relación con su historia personal, ya que decía identificarse con algunos de los jóvenes sin vocación docente, es decir, el ingreso a la normal sin esa mística profesional. Sin embargo, sus estudios doctorales le permiten ampliar su visión teórica e integró la teoría de los significados para el análisis de las percepciones docentes, pues él mismo consideraba que tenía un prejuicio original de lo que era la práctica educativa. Cabe agregar que el compromiso social, la cultura del esfuerzo y la disciplina, fueron atributos personales que Bernardo implementó a lo largo del doctorado.

EL CASO DE CARMEN

Historia de vida

Figura 34. Núcleos temáticos de Carmen



Niñez

Carmen fue la mayor de nueve hermanos, quizá por ello desde muy temprano desarrolló el sentido de responsabilidad, pero también el gusto por la convivencia y las amistades. Proveniente de una familia pueblerina que emigró a la capital del país cuando ella era muy pequeña, aprendió a cuidar de sí y de sus hermanitos, con quienes jugaba a la escuelita, siendo ella desde luego la maestra. De tal manera que el gusto por la comunicación humana y la docencia tuvieron sus orígenes en este cálido contexto familiar.

La escuela primaria pasó de una forma natural, destacando por su responsabilidad, asiduidad, pero sobre todo por su facilidad en hacer amistades tanto con compañeritas como con vecinos y vecinas que, aunado a sus ocho hermanos, formaron en ella un gusto por dirigir grupos y un liderazgo nato.

Adolescencia

En su temprana adolescencia recibe orientación jesuítica en didáctica de la religión y participa como catequista en grupos parroquiales. El conocer la forma de trabajo de las madres misioneras y de los sacerdotes jesuitas, le incentivó un humanismo y espíritu de servicio que ya traía, pero ahora le daba bases teológicas.

Una experiencia fue visitar a sus familiares en su pueblo natal y darse cuenta de la distancia cultural con sus primas. Mientras ellas tenían como expectativa tener un novio y casarse lo antes posible, para Carmen su visión de futuro se presentaba como un área de oportunidad de innumerables desarrollos personales y profesionales. Esa experiencia le llevó a hacer conciencia de su visión liberal de género.

Juventud

Muy jovencita ingresa a estudiar a la Normal de Maestros. Allí descubre el pensamiento marxista centrado en el reconocimiento de

las diferencias sociales y de clase. Carmen recupera estos saberes y los conjunta con su actitud de género liberal, la visión humanista jesuítica y la práctica solidaria de su trabajo catequístico. De tal forma que desarrolla aún más su pensamiento crítico, que, combinado con su creatividad innata, le otorgan herramientas para empezar a desplegar un estilo pedagógico comprometido, crítico e innovador. Sin embargo, a media carrera sus padres migran a Guadalajara dejándole la responsabilidad de cuidar de sí, cuestión que ella asume sin dificultad, aunque siente nostalgia por la convivencia familiar.

Al titularse le otorgan una plaza en un pueblo cercano a Guadalajara, por lo que regresa a vivir con sus padres. Ejerce la docencia con entrega y segura de sus habilidades para motivar a las y los menores a construir conocimiento. Aprovecha para estudiar su otra vocación, la comunicación. Así, entre bancas, libros y tareas, se da el suficiente tiempo para salir a bailar con compañeras y conocer chicos. Se casa a los 23 años.

Con dos licenciaturas, casada y con hijos, se da el tiempo para ejercer ambas profesiones: como maestra de primaria, secundaria y profesional, así como responsable de una empresa publicitaria, e incluso como productora de videos para ejecutivos y empresas. También encuentra espacio para estudiar fotografía y ejercerla.

Adultez

Con cuatro hijos y un marido que la apoya para que se siga desarrollando profesional y académicamente, Carmen estudia una maestría en educación y ejerce como docente en varias instituciones de posgrado. Trabaja además como productora de televisión educativa e incluso como locutora de radio.

Siendo señora cercana a las cuatro décadas, Carmen asume funciones de dirección en instituciones públicas, tanto en el sector de la comunicación educativa, como el área académica de posgrado; diseña cursos on-line; participa formalmente en un colectivo de investigación; es coautora de un libro sobre intervención socioeducativa;

participa en congresos y sigue ejerciendo la docencia, y, por si fuera poco, ingresa a estudiar el doctorado en educación, el cual concluyó con amplio reconocimiento.

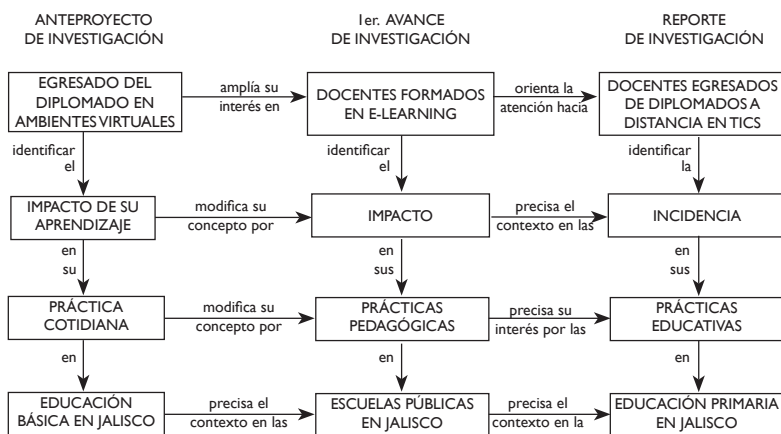
Proceso de construcción del objeto de estudio

Tabla 10. Cuadro analítico de las fases del proceso de investigación de Carmen

Doctorante	Anteproyecto de investigación	Avance de investigación	Reporte de investigación
Carmen	Impacto del aprendizaje virtual en docentes egresados de la primera generación 2010 del diplomado <i>Introducción a los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)</i> , en el contexto de su práctica cotidiana en educación básica en el estado de Jalisco	Trayectorias de formación e-learning en TIC y su impacto en las prácticas pedagógicas de las/los docentes de escuelas públicas en educación básica de la SEJ.	Trayectorias escolares de las/los docentes egresados/as de diplomados a distancia en TIC y su incidencia en las prácticas en educación primaria en Jalisco.

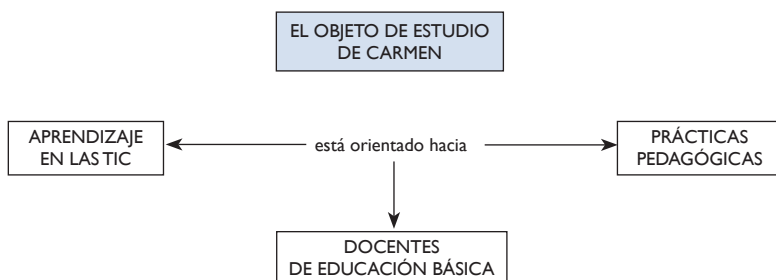
En la presentación de su anteproyecto de investigación, Carmen fijó su objeto de estudio en el aprendizaje virtual y su impacto en la práctica docente, en el contexto de la educación básica. En sus avances de investigación, amplió el estudio de las trayectorias formativas en TIC. Finalmente, centró su atención en el desarrollo escolar, y precisó su atención solo en educación primaria.

Figura 35. Reconstrucción conceptual de Carmen



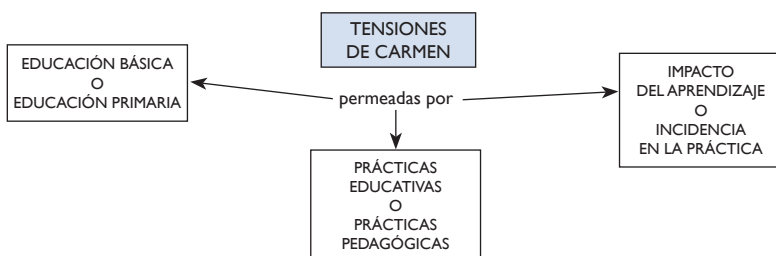
Cabe observar que Carmen no tuvo mayores tensiones conceptuales, ya que en el proceso de construcción del objeto de estudio fue constante en sus intereses temáticos, sólo con pequeños ajustes en los términos y alcances de su investigación. Sus intereses cognitivos se pueden identificar como: aprendizaje en tecnologías de la información y la comunicación; su incidencia en las prácticas educativas cotidianas; y sus sujetos de estudio son preferentemente docentes de educación básica. O de manera gráfica:

Figura 36. Campo de interés temático de Carmen



Aunque leves, estas son algunas de las tensiones conceptuales que tuvo Carmen:

Figura 37. Tensiones conceptuales de Carmen



Integración analítica

Carmen desciende de una familia rural que emigró a la Ciudad de México cuando ella era niña. Siendo la mayor de nueve hermanos, fungió como líder, comunicadora y maestra, tres aspectos que marcarán su vida futura. Su adolescencia transcurre entre grupos parroquiales de tendencia humanista orientado por religiosos jesuitas, lo que le brinda una amplia visión de desarrollo personal y ambición profesional. Muy joven ingresa a la Normal de Maestros donde aprende teoría sobre la sociedad de clase y de género, lo que amplía su pensamiento crítico y su conciencia social. En Guadalajara estudia la otra pasión de su vida, la comunicación; ejerce ambas profesiones en diversos ámbitos sociales y los combina, obteniendo un gran reconocimiento social y profesional. En su temprana madurez se casa y tiene cuatro hijos y, además de estudiar el posgrado y el doctorado, funge como líder académica y profesional en varios ámbitos profesionales.

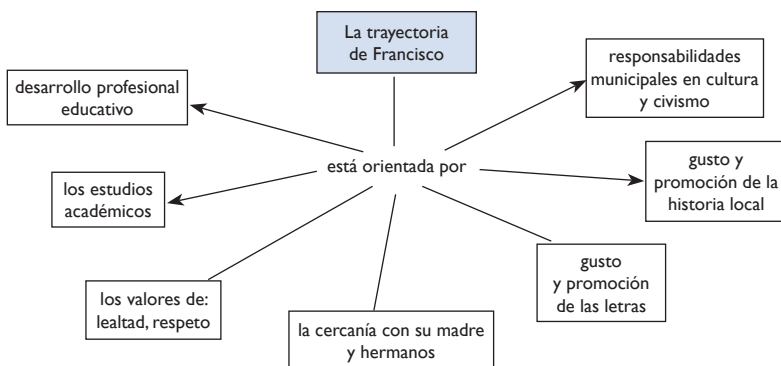
Este vertiginoso desarrollo personal se ve reflejado en su objeto de estudio. Desde el principio del doctorado se plantea la integración entre los dos campos disciplinares que tanto le apasionan: la educación y la comunicación. Centra su objeto de estudio en las y los egresados en diplomados en ambientes virtuales y su impacto en la educación básica en Jalisco. Pero pronto acota su objeto de estudio para considerar sólo las escuelas públicas del estado. Como

buena conocedora de su ámbito profesional en educación y comunicación, precisa su objeto de estudio en la incidencia en la práctica pedagógica de docentes de educación primaria que han estudiado diplomados en tecnologías de la información y la comunicación. Como se puede observar, Carmen recupera los pilares de perseverancia, solidaridad y creatividad, no sólo para conocer la situación de las y los profesores, sino también para crear condiciones para el mejor aprovechamiento del aprendizaje virtual, acorde a las necesidades del siglo XXI.

CASO DE FRANCISCO

Historia de vida

Figura 38. Núcleos temáticos de Francisco.



Niñez

Francisco nació con la tinta dentro de sus venas. Usando las paredes de su casa como lienzos, de niño plasmó sendos monigotes que expresaban el gran pintor en ciernes. Motivado por sus padres, pintaba todo lo que veía. Esa tendencia artística la combinaría posteriormente con las letras, la historia y la educación, sus otras pasiones.

El gusto por las letras nació junto al de la enseñanza, pues sus hermanas mayores jugaban con él a la escuelita y, combinado con el talento natural del infante, dio lugar a un aprendizaje precoz por la lectura y la escritura. De tal suerte que cuando ingresó a la primaria parroquial de su pueblo era poco lo que sus primeras maestras tenían que enseñarle. Sin embargo, allí conoció a una maestra que le enseñó los vericuetos y el orgullo por la correcta escritura. Pero quizá la huella más profunda la tomó de su maestro de cuarto grado, un párroco que les enseñaba narraciones de la historia de México que se convertían en luchas de carne y hueso entre la muchachada del pueblo, lo que llegó a ocasionar algún descalabro realista, pero eso poco importó: el gusano de la historia patria y del terruño no volvería a abandonar al pequeño historiador.

Adolescencia

Al ingresar a secundaria, alejado de su pueblo natal, aprendió técnicas pictóricas; la distancia le hizo apreciar aún más a su terruño, además de madurar el gusto por la enseñanza.

Juventud

Su desempeño como estudiante serio y dedicado crearon las condiciones humanas para que, al regresar a su hogar, lo invitaran a dar clases en su primera alma mater, iniciando así su larga y exitosa carrera docente. Para ello, estudió en la normal abierta, se licenció en la UPN, y realizó la Maestría en Educación.

Su formación corrió paralela a su profesionalización, primero como profesor de escuela particular, poco después como profesor con plaza en el sistema educativo estatal; posteriormente como director de escuela, supervisor y ocasionalmente como jefe de sector.

Adultez

A la par de su trayectoria educativa, Francisco se dedicó al otro amor de su vida, el culto por la historia local. Estudió sendos diplomados en geografía e historia de Jalisco. Se especializó en microhistoria y en cultura local. Aprovechó sus dotes artísticas en letras y dibujo para escribir la historia de su pueblo y elaborar un libro didáctico para menores, con ilustraciones y textos de su puño y letra.

Ese amor por su pueblo también se ha manifestado en el servicio público, ya como cronista oficial, promotor cultural, organizador de festividades cívicas y, sobre todo, como un culto parroquiano que sabe apreciar el ritmo y canto de la provincia jalisciense. Por ello, su tesis de doctorado la dedicó a analizar la enseñanza de la historia, a partir de la cual ya obtuvo el orgulloso grado académico.

Proceso de construcción del objeto de estudio

Tabla 11. Cuadro analítico de las fases del proceso de investigación de Francisco

Doctorante	Anteproyecto de investigación	Avance de investigación	Reporte de investigación
Francisco	Gestión para la mejora de la enseñanza de la asignatura Exploración de la naturaleza y sociedad en primero y segundo grados de educación primaria en la zona escolar No. 69 estatal.	La enseñanza de la historia del entorno sociocultural y su contribución en la construcción de la identidad comunitaria, en los alumnos de primero y segundo grados de educación primaria.	Competencias docentes desarrolladas en la enseñanza de la historia local por profesores de Guachinango, Jalisco

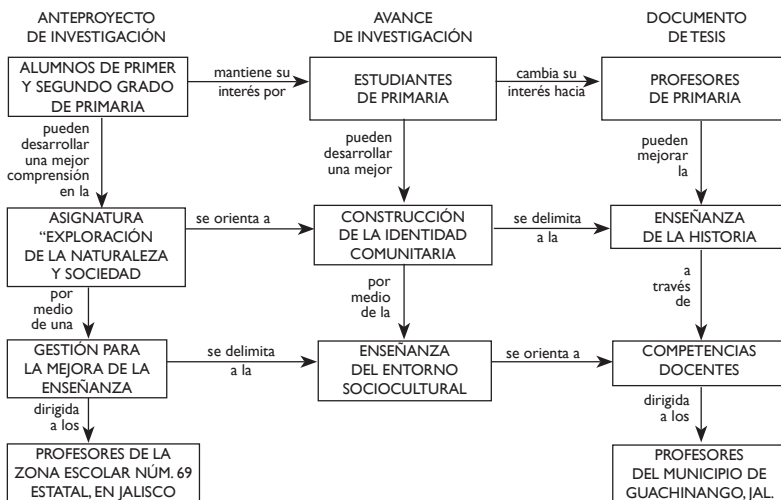
Para acceder como candidato al doctorado, Francisco presentó un anteproyecto de investigación en el cual expresaba sus inquietudes de investigación: gestión para la mejora de la enseñanza; asignatura Exploración de la naturaleza y sociedad; estudiantes del primer ciclo de primaria. Sin embargo, en la fase intermedia del posgrado su tema original se había ampliado y complejizado. En ese momento

usaba conceptos como *entorno sociocultural* y construcción de la identidad comunitaria. Aunque mantenía su interés por los mismos sujetos de estudio, había delimitado su investigación a la enseñanza de la historia.

En la fase final, su trabajo de tesis lo restringía al municipio de Guachinango, Jalisco, continuaba con la enseñanza de la historia, pero emergían dos nuevos elementos: los destinatarios de su estudio serían los profesores y añadía el concepto de *competencias docentes*.

Visualmente sus intereses temáticos se pueden configurar:

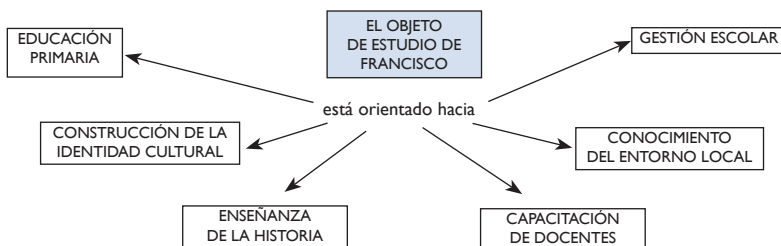
Figura 39. Reconstrucción conceptual de Francisco



En el proceso de construcción del objeto de estudio, Francisco dio varios giros conceptuales, sin embargo, en su tesis final vuelve a los términos propios de la RIEB, entonces vigente. Cabe hacer mención que el doctorante entonces fungía como supervisor de una zona escolar en Jalisco.

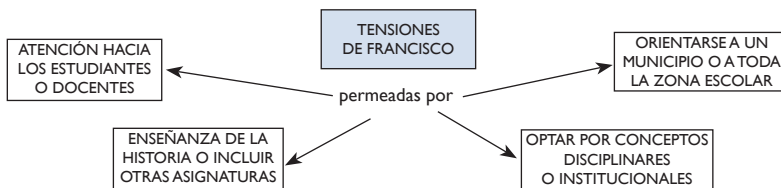
Los temas de interés en la construcción de su objeto de estudio se pueden representar:

Figura 40. Campo de interés temático de Francisco



Los dilemas en torno a los temas de su investigación fueron:

Figura 41. Tensiones conceptuales de Francisco



Integración analítica

Originario de una familia de abolengo y valores tradicionales en un pequeño pueblo del centro-oeste del estado de Jalisco, Francisco fue un lector y un dibujante precoz. Muy pronto descubrió su gusto por la historia. En la adolescencia al estudiar lejos de su hogar, le llevó a sentir añoranza por el terruño, su *matria*, como le suele llamar. Muy joven, por invitación, ejerce como docente, en lo que se profesionaliza y especializa tiempo después. El gusto por la historia local nace junto con la promoción de la cultura de su pueblo y por la docencia, las tres pasiones de su vida.

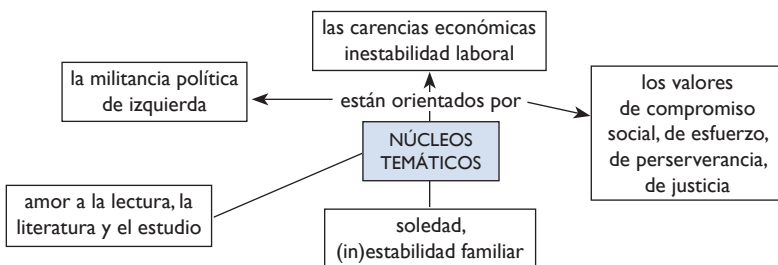
Con estos antecedentes, no es extraño que su objeto de estudio versara sobre la mejora en la enseñanza de la historia para los docentes de su zona escolar. Sin embargo, en el transcurrir del doctorado delimita su estudio a la enseñanza del entorno local, con el

propósito de que los estudiantes construyen una mayor identidad comunitaria, pues él está plenamente identificado con su terruño. Para que esto pudiera lograrse, Francisco consideró que lo que los docentes requerían era adquirir competencias docentes en la enseñanza de la historia. Saberes en los cuales él es muy competente. En resumen, en el caso de Francisco su objeto de estudio está orientado por su propia formación humana, académica y profesional.

EL CASO DE ISMAEL

Historia de vida

Figura 42. Campo temático de Ismael



Niñez

Ismael ha tenido una vida azarosa, llena de altibajos, pero llevada adelante con esfuerzo, perseverancia y compromiso social. Siendo muy pequeño su familia pasó de ser campesina a obrera. Viviendo en una población urbana, el pequeño asistió a una primaria pública orientada por prácticas donde imperaba la regla y el regaño como principales herramientas pedagógicas. No en vano el menor aprendió mucho más de la información que venía en las estampas de su álbum Mi Mundo, que de las enseñanzas de maestras y catequistas.

Problemas legales de su padre lo hicieron interrumpir sus estudios primarios y emigrara a la gran urbe tapatía donde, para apoyar

al sostenimiento familiar, tuvo que realizar trabajo infantil y estudiar en una escuela nocturna, junto a mayores que frecuentemente lo molestaban y hostigaban. Sin embargo, a los dos últimos años de primaria se agregaron problemas administrativos y burocráticos por parte de la dirección escolar.

Adolescencia

En secundaria, el adolescente trabajador ingresó a una secundaria vespertina donde conoció a una maestra de izquierda y unos compañeros con los que pronto simpatizó ideológicamente. A través de ellos se aficionó a las letras y fue esculpiendo el compromiso social como una característica permanente de su personalidad. El trabajo y el estudio los combinó con la práctica del boxeo, donde contrarrestaba algunos de los golpes que le había atestado la vida.

Juventud

Ingresó a la preparatoria, pero la disolución hogareña, los múltiples trabajos y una militancia política de tiempo completo, lo llevaron a terminar sus estudios bachilleres en ocho años. De hecho, su partido político se convirtió en esa época en su segundo hogar. Allí comía, dormía, estudiaba, convivía e incluso conoció a quien sería su primera compañera.

Debido a que los horarios no eran compatibles con su trabajo, entonces se vio en la necesidad de abandonar la carrera de odontología. Inició vida de pareja, con quien tuvo a su primera hija, y ambos participaron en movimientos sociales, forma alterna de compromiso social. A los pocos años su compañera fallece, Ismael se ve de nuevo ante una situación de soledad y de tomar fuerzas para rehacer su vida.

Adultez

Para su fortuna conoce a quien es hoy su compañera, y procrea dos hijas. Logra estabilidad laboral a través de la fabricación y comercio de ropa. Continúa sus incursiones en las letras, y se vuelve un diestro ajedrecista, logrando ganar un torneo municipal de altos vuelos. Entonces decide estudiar derecho, carrera que culmina a los pocos años.

Decide ejercer como abogado, lo cual implicó descuidar el comercio de ropa. La profesión no avanza y sus negocios se vienen a pique. Sin *miel* y *sin jícara*, vuelve sus ojos a la docencia como opción de vida. Inicia con unas cuantas materias en secundaria. Concurra y acrecienta su carga horaria. Complementa su erario con clases en instituciones privadas.

Para reforzar sus competencias docentes estudia una maestría, la cual culmina con honores. A su vez estudia un diplomado que lo lleva a conocer tierras españolas. Motivado por su familia ingresó a estudiar el Doctorado en Educación el cual culmina con méritos especiales.

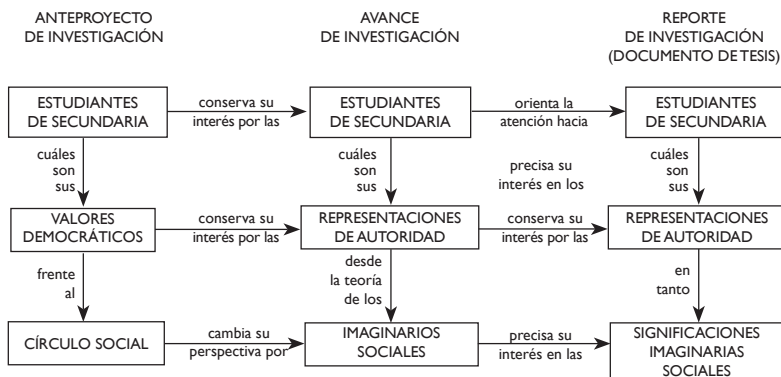
Proceso de construcción del objeto de estudio

Tabla 12. Cuadro analítico de las fases del proceso de investigación de Ismael

Doctorante	Anteproyecto de investigación.	Avance de investigación	Reporte de investigación
Ismael	Los valores democráticos de los estudiantes de secundaria frente al currículo oficial	El imaginario social de autoridad en adolescentes de secundaria.	Las significaciones imaginarias sociales de autoridad en adolescentes de secundaria.

De forma esquemática, podemos observar las interrelaciones entre las categorías centrales de su estudio:

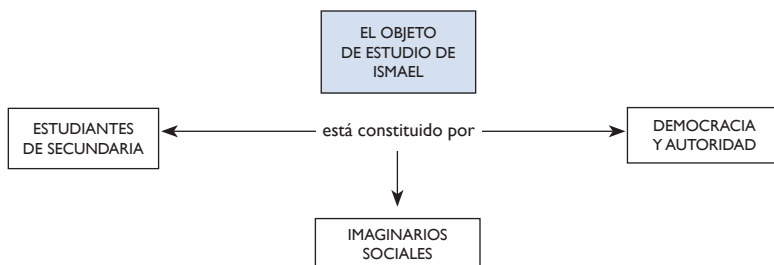
Figura 43. Reconstrucción conceptual de Ismael



Para ingresar al doctorado, Ismael presenta un anteproyecto en el cual tiene, como centro de interés, confrontar los valores sobre democracia que los estudiantes de secundaria tienen en relación con los que profesa el currículo oficial. Después, acercarse a las representaciones sociales. Finalmente, se decide por la teoría de los imaginarios sociales, y cambia el concepto de democracia por el de autoridad. En el documento final, hace uso del término de significaciones imaginarias, conservando el resto de su planteamiento.

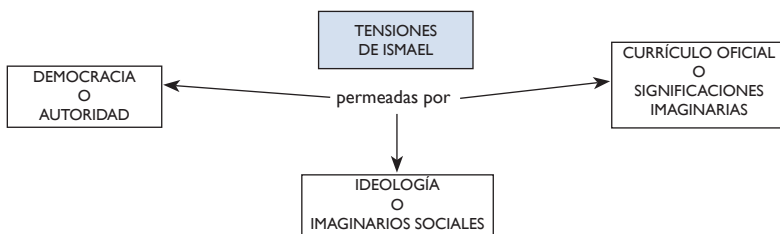
Cabe considerar que este tutor mantuvo sus temas de interés desde el inicio hasta el final del programa doctoral, por lo que propiamente no enfrentó tensiones conceptuales. Entonces, sus temas de interés en la construcción de su objeto de estudio fueron:

Figura 44. Campo de interés temático de Ismael



Ismael tuvo pocos dilemas conceptuales en el proceso de construcción de su objeto de estudio, una vez que optó por la categoría de imaginarios sociales. Sin embargo, tuvo algunas tensiones al precisar las categorías centrales de su estudio:

Figura 45. Tensiones conceptuales de Ismael



Integración analítica

Ismael tuvo una infancia llena de complicaciones familiares y económicas, con inesperados cambios de residencia. En su adolescencia, a través del boxeo, descargaba las ansiedades que le originaba su incierta existencia. Vivió entre el trabajo y la escuela, sin embargo, allí conoció a una maestra con ideología política de izquierda que lo marcó profundamente. Muy joven, convirtió al partido comunista en su segundo, o quizá, su primer hogar. Allí conoce a la que sería su primera esposa, pero el fallecimiento temprano, lo devuelve a la soledad e incertidumbre de la vida. Con tesón, supera los reveses emocionales, académicos y laborales, para finalmente volver a constituir una familia, una pequeña empresa y titularse de abogado. Ingresa a laborar en una escuela secundaria e realiza estudios de maestría y doctorado con buenos reconocimientos.

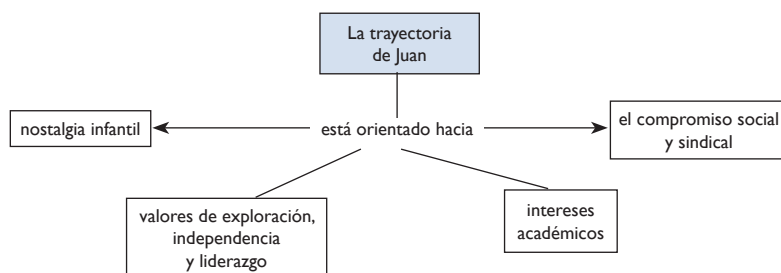
Respecto a su objeto de investigación, Julio se interesa por los valores democráticos de los jóvenes. Esto engarza con su propia historia de vida, pues fue justamente en secundaria donde abrió su espectro político. Por ello, el interés original de su tesis quería

comparar las concepciones democráticas de los estudiantes respecto a las imposiciones normativas oficiales. Detrás de ello se escondía su propia concepción de autoridad escolar, de allí que mudó su objeto de estudio hacia las representaciones de autoridad de las y los alumnos de secundaria. Cabe, hacer notar que amplió el concepto de ideología por el de significaciones imaginarias, reconociendo el que no son solo los condicionamientos sociales –como los que él mismo vivió–, sino también las representaciones que nos hacemos de ellas las que orientan el actuar político de las y los jóvenes, como a él mismo le ocurrió. En breve, la construcción de objeto de estudio denota su propia historia personal.

EL CASO DE JUAN

Historia de vida

Figura 46. Núcleos temáticos de Juan



Niñez

Juan reconoce a su infancia como la etapa más feliz de su vida. Se recuerda como un chiquillo inquieto, alegre, curioso y explorador. Siempre descalzo y descamisado, se visualiza recorriendo terracerías, remojándose en arroyos, trepado en árboles, comiendo fruta. A pesar de que desde muy niño tuvo que trabajar para complementar

el ingreso familiar, esto no lo considera un problema sino una virtud, pues le permitió identificarse con la cultura del esfuerzo, donde cada uno debe merecerse su lugar en la vida.

En la escuela recuerda con cariño a sus maestras Irene y Esthercita, a quienes les brotaron canas verdes por las desavenencias del travieso mocoso; pero fueron estas docentes las que lo introdujeron al mundo mágico de las letras y las cuentas. Pero lo que más le gustaba de la escuela y la calle era la amistad, los partiditos de fútbol y a veces hasta las trompadas, aunque eso no interrumpía la camaradería grupal. Fue allí donde le tomó gusto al trabajo y al liderazgo colectivo.

Adolescencia

En la secundaria continuó el espíritu inquieto y curioso del muchacho, pero se le añadió el gusto por las morenas de ojos oscuros, quienes respondían a las palabras lisonjeras del güerito de ojos claros. Las jugarretas se volvieron bailes; mudó la gritería infantil por la trova y las serenatas; los refrescos por cervezas; y los amigos por muchachas de faldas cortas. Pronto sus andanzas en terracerías se convirtieron en carreteras asfaltadas y los campos en urbes.

Juventud

Al entrar a la normal, la música popular cambió por el rock estridente de Led Zepellin y Carlos Santana; Su bohemia lo era también de compromiso comunitario. Le hizo al teatro de barrio, tanto popular (pastorelas) como político. Se hizo un rebelde comunista de papel y llegó a sufrir la represión por su pensar y actuar divergente.

Como precoz profesionista, vive las vicisitudes de ser maestro rural. Le gusta su profesión e incursiona como profesor de secundaria, pues se identifica con las expectativas de los jóvenes del campo; se compromete con las causas sociales comunitarias. Además de docente, se reconoce en esa época como luchador social.

Sin embargo, recibe un duro golpe personal: la muerte de su padre. Este hecho lo vuelve a acercar a su madre y hermanos. Decide asentar cabeza, contrae matrimonio y cambia de residencia a Guadalajara, dando clases en una escuela unitaria en la Barranca de Huentitán. Ingres a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guadalajara y conoce profesores de izquierda de quienes obtiene las bases teóricas de su hasta entonces comunismo empírico.

Siendo consecuente con su ideología, denuncia y actúa en contra del autoritarismo y corrupción escolar, lo que le trae serias consecuencias laborales, por lo cual se ve obligado a suspender sus actividades académicas y docentes para emigrar de mojado a Estados Unidos, mientras amainan las torrenciales aguas políticas.

Adultez

Siendo adulto joven, al regresar a tierras tapatías, su anterior visceral espíritu guerrillero lo transmuta por un ser comprometido, emocionalmente más maduro y cognitivamente más racional. Participa con responsabilidad y seriedad en diversas funciones dentro del sindicato de maestros, muchas veces de *apaga fuegos*, señala el antiguo joven incendiario. La camaradería sindical lo regresa a la bohemia y a recorrer antros tapatíos, pues son un ámbito privilegiado para fomentar la armonía y la conciliación sindical.

Retorna a la academia y a la escuela. Estudia la licenciatura en educación, una maestría en el Tecnológico de Monterrey, a la vez que regresa a las actividades escolares, pero ahora en calidad de director, tarea a la que se aboca con dedicación y madurez, a la vez que estrecha lazos con sus hijos, quienes son ya adolescentes.

Regresa a su tierra natal y se reconecta con su familia de origen. Le designan director de la escuela normal donde realizó sus estudios. Recupera amistades de infancia. Estrecha relación con un grupo de docentes comprometidos con la educación, con quienes realiza tanto trabajo político como académico. Junto a algunos de ellos decide cursar un doctorado, del cual es un honorífico titulado.

Proceso de construcción del objeto de estudio

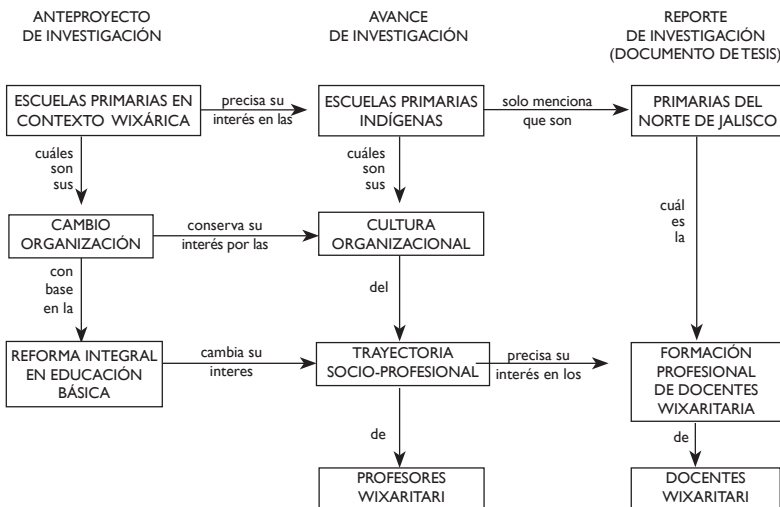
Tabla 13. Cuadro analítico de las fases del proceso de investigación de Juan

Doctorante	Anteproyecto de investigación	Avance de investigación	Reporte de investigación
Juan	El cambio organizacional, un reto para dos escuelas primarias ante la RIEB en el contexto wixárika del norte del estado de Jalisco.	Trayectoria socio-profesional de profesores wixaritari y su influencia en la cultura organizacional de la escuela primaria indígena en Tuxpan de Bolaños.	Formación profesional de docentes wixaritari de educación primaria del norte de Jalisco

Juan, en la presentación de su anteproyecto de investigación, centró su interés en el cambio organizacional de dos escuelas primarias debido a la RIEB. En su avance de investigación, precisó el concepto por cultura organizacional y los relacionó con las trayectorias profesionales de profesores de primaria con ascendencia wirárika (hui-choles). Ya en su reporte de investigación acotó el tema a formación profesional de docentes wixaritari de educación primaria.

Gráficamente:

Figura 47. Reconstrucción conceptual de Juan



Como se puede apreciar, el doctorante fue precisando sus áreas de interés académico, así como definiendo a los sujetos de su estudio. En un inicio eran las escuelas primarias el foco de su atención, para posteriormente centrarse en docentes wixaritari.

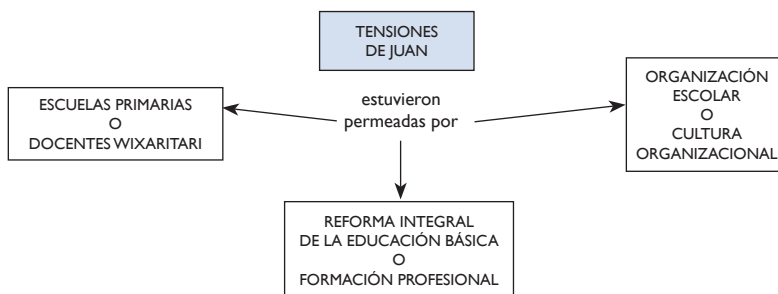
Gráficamente:

Figura 48. Campo de interés temático de Juan



Este amplio interés académico, al momento de optar por una u otra área de interés, llevó a Juan a tener varias tensiones conceptuales, entre las que destacan:

Figura 49. Tensiones conceptuales de Juan



Integración analítica

El pequeño Juanito fue un chiquillo pueblerino, despierto en la escuela, pero igualmente travieso en la casa y en calle. En la adolescencia mudó el cabello corto por el largo, los amigos por las

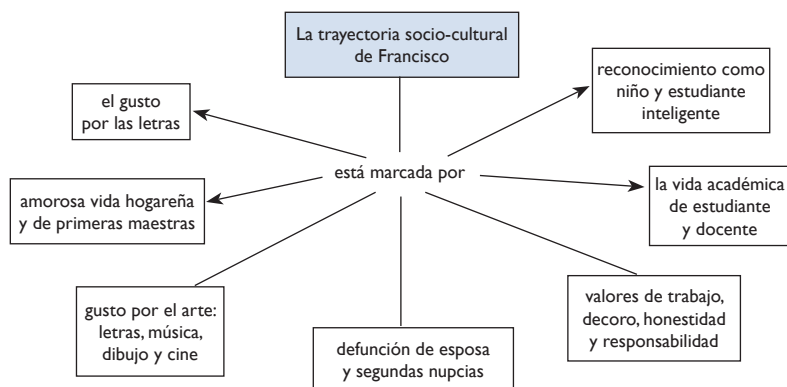
morenas, y el deporte por la bohemia. Ingres a una normal rural en la que canaliza su juvenil energía en rebeldía social, orientada al compromiso comunitario a través de la pedagogía popular del teatro y académica en las aulas, un luchador social en ciernes. Migra a Guadalajara y, además de ejercer su profesión en barrios populares, se integra a la lucha sindical, se enfrenta con *charros* del sindicato oficial, lo que le obliga a un éxodo temporal en Estados Unidos. A su regreso, estudia en la Facultad de Filosofía y Letras y aprende bases teóricas para continuar en la política magisterial, pero con mayor madurez. Estrecha lazos con sus hijos, ya adolescentes, y regresa como director a la normal rural donde se formó.

Su formación académica y profesional se ve reflejada en la construcción de su objeto de indagación. Primero se avoca a conocer cómo la Reforma Educativa puede modificar la organización de las escuelas primarias de su zona de trabajo, en el norte de Jalisco. Sin embargo, su compromiso comunitario lo lleva a centrarse en la cultura organizacional de las escuelas primarias indígenas. Más adelante comprende que, como directivo de una normal rural, es más adecuado centrarse en cómo los procesos de formación de los profesores wixaritari incide en sus prácticas docentes. En breve, la rebeldía política del joven Juan lo convirtió en compromiso académico y profesional, como se observa en la construcción de su objeto de estudio.

EL CASO DE JULIO

Historia de vida

Figura 50. Núcleos temáticos de Julio



Niñez

Julio nació al principio de la década de los setenta en el seno de una clase trabajadora, pero siendo tan sólo cuatro miembros, pudo vivir sin estrechez económica en uno de los barrios tradicionales de Guadalajara, Santa Tere. De su familia aprendió los valores del trabajo, decoro y responsabilidad, que sus padres supieron transmitirle con el ejemplo y con una disciplina amorosa, por lo que creció con un buen nivel de autoestima y un concepto de sí mismo como un ser inteligente y responsable.

Desde muy chico mostró su inclinación por las letras, pues en preescolar aprendió a leer y en primaria desarrolló el gusto por la literatura de aventuras. Allí realizó sus primeras incursiones en la escritura poética, motivado por una compañerita que sirvió de musa inspiradora. También mostró su talento para el dibujo con la obtención de un primer lugar en un concurso a nivel nacional.

Adolescencia

Durante su adolescencia se conjuntaron varios factores que dieron lugar a una etapa rebelde y contestataria. La consternación que le produjo el cambio de residencia familiar y una secundaria conflictiva, lo condujeron a desarrollar sus dotes boxísticas y estar dispuesto a mostrarlas a la menor provocación. Bajas calificaciones, el gusto por el rock estridente, la afición por el tabaco y otras manifestaciones contestatarias emergieron junto a la transformación hormonal.

En la primera fase de la preparatoria continuó su crisis existencial, aunque refinó su gusto por la música, su adhesión al cine de autor y su afición por la literatura de ficción. Sintió aversión por la física, química y matemáticas, pero descubrió su afición por las materias humanistas.

Juventud

Después de titubeos, debido a la presión familiar para que estudiara carreras redituables económicamente, Julio finalmente se decidió por estudiar letras, su pasión de toda la vida. En la universidad conoció maestros notables, compañeros aficionados a la escritura y a la bohemia, y también a la compañera que pronto se convertiría en su primera esposa, con quien realizaría su tesis de licenciatura y con quien tendría una hija. La bohemia pasó a segundo plano, mientras que las responsabilidades laborales y académicas fueron su prioridad.

Debido a su trayectoria como estudiante destacado y a la tesis premiada de su licenciatura, fue invitado a laborar como docente en la propia universidad. En esos momentos también laboraba en una secundaria, por lo que decidió estudiar pedagogía en la Normal Superior. Allí conoció personas que lo convidaron a fungir como maestro en la Normal de Maestros. Sin embargo, al tiempo de trabajar, allí padeció problemas políticos sindicales que lo llevaron a comisionarse al Sindicato de Trabajadores de la Educación.

Adultez

Titulado en la Normal Superior, decide estudiar una maestría en educación. En el transcurrir de esos años obtiene la plaza de profesor de tiempo completo en la universidad donde laboraba y posteriormente retorna a trabajar a la Normal de Maestros, donde tiene un puesto de primer orden académico-administrativo.

Su primera esposa fallece después de tener a su única hija. Siendo un padre joven, Julio se mantiene sin pareja por varios lustros, sin embargo, una vez que su hija adquiere título universitario y hace vida independiente, Julio decide formalizar su relación con la pareja con la que hoy vive plenamente su madurez.

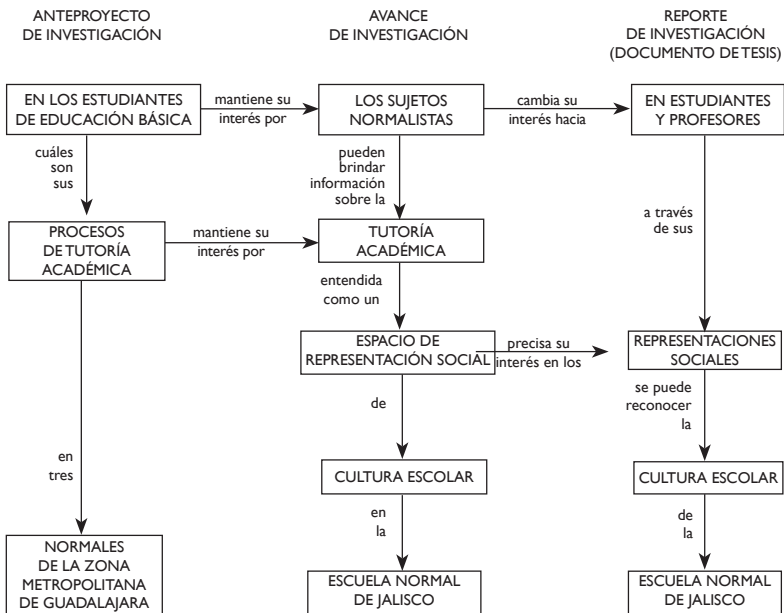
Proceso de construcción del objeto de estudio

Tabla 14. Cuadro analítico de las fases del proceso de investigación de Julio

Doctorante	Anteproyecto de investigación	Avance de investigación	Reporte de investigación
Julio	Evaluación de los procesos de tutoría académica en la formación inicial de docentes de educación básica, desarrollados en tres escuelas normales de la zona metropolitana de Guadalajara.	La tutoría académica como espacio de representación social de la cultura escolar en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Un estudio desde la cotidianidad de los sujetos y una propuesta de innovación.	La cultura escolar en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, desde las representaciones sociales de los estudiantes y profesores.

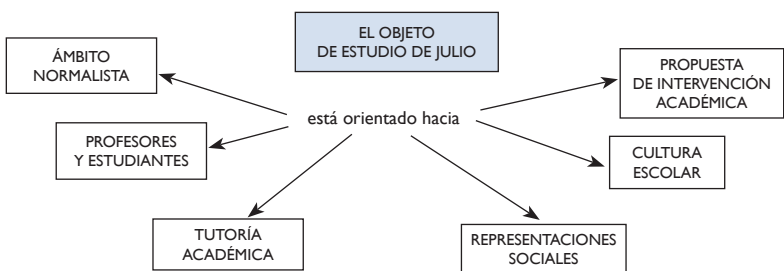
Julio, un profesor de la Universidad de Guadalajara y directivo de la Escuela Normal de Jalisco, se interesó originalmente por la tutoría académica en la formación magisterial. Sus intereses se ampliaron hacia la teoría de las representaciones sociales y la cultura escolar, así como realizar una propuesta de innovación. Sin embargo, en el documento final dejó fuera el interés profesional que motivó, en un principio, su incursión en el doctorado: la tutoría académica.

Figura 51. Reconstrucción conceptual de Julio



Las inclinaciones conceptuales de Julio fueron:

Figura 52. Campo de interés temático de Julio



Este alumno, por su función directiva, mostró un interés primario por valorar la efectividad de las tutorías por parte de su planta docente. En su estancia académica, desarrolló gusto por la teoría de las representaciones sociales y la cultura escolar, sin embargo, fue a costa de eliminar su interés original, lo que ocasionó cierto conflicto conceptual. Así, podemos observar algunas de sus tensiones:

Figura 53. Tensiones conceptuales de Julio



Integración analítica

Se observa en Julio a una persona académicamente muy completa, en la que ha combinado dos grandes pasiones: su afición por las manifestaciones culturales (las letras particularmente) y su gusto por la enseñanza. Respecto a su historia vital, tuvo una infancia feliz en una familia acomodada de clase media; una adolescencia cuya rebeldía canalizó hacia las expresiones artísticas; una juventud llena de éxitos académicos y con responsabilidades laborales tempranas en el ámbito de la enseñanza; la adultez de Julio fue prematura, pues formó una familia en plena juventud, pero el fallecimiento temprano de su primera esposa lo hace madurar precozmente. Fue hasta que su única hija se titula y logra su plena autonomía, cuando Julio formaliza su relación con su actual pareja. Como él mismo afirma: su vida personal lo lleva a convertirse en una persona responsable, honesta, trabajadora y creativa.

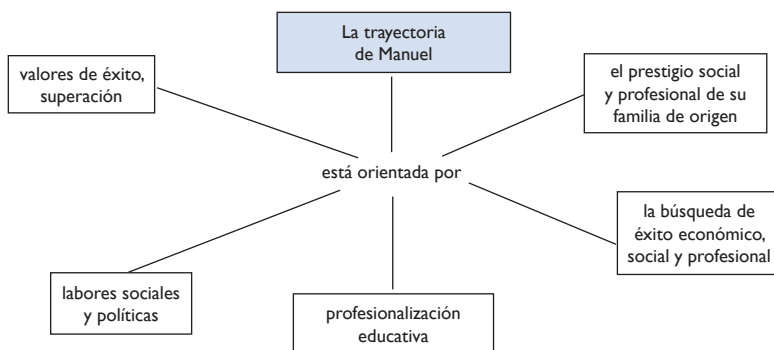
Por su parte, en la construcción de su objeto de estudio, Julio la orientó en un principio sólo al ámbito educativo, particularmente a *los procesos de tutoría*. Sin embargo, fue ampliando su visión académica, e incluyó nuevos temas, como son las representaciones sociales y la cultura escolar. Finalmente, opta por suprimir su tema original –tutorías– para priorizar el análisis de la cultura escolar en estudiantes y profesores en la Escuela Normal de Jalisco. Se observa que Julio integra en su estudio dos pasiones que tiene a lo largo

de su vida: la escuela y la cultura. Su investigación no sólo refleja su brillantez académica, sino también su historia de vida, en las que las expresiones culturales formaron parte de su formación humana, y en la que continuó no sólo en su trayectoria académica sino también profesional. La integración de sus pasiones vitales y académicas adquieren plena forma en la construcción de su objeto de estudio.

EL CASO DE MANUEL

Historia de vida

Figura 54. Núcleos temáticos de Manuel



Niñez

Manuel proviene de una de las familias más prestigiosas de su pueblo natal. Allí su apellido de abuelo está asociado con el servicio magisterial de calidad, pues la estirpe docente viene desde su abuela, pasa por su madre y tías, y se expresa tanto en él, como en su esposa.

Procedente de este linaje, es previsible que al pequeño Manuel le haya gustado la escuela, lleno de diéces y condecoraciones. Jugaba más con los libros que con los balones, prefería el estudio a

las pataditas futboleras. Incluso cursó el sexto año tanto en turno matutino como vespertino, pues la escuela era su segundo hogar y a veces el primero.

Adolescencia

En la secundaria tuvo igual gloria, no obstante, pudo darse cuenta de que no siempre los mejores maestros eran las mejores personas. Pero eso no mermó en su rendimiento escolar.

La solvencia familiar llevó a Manuel a estudiar en una preparatoria urbana y fue quizá la nostalgia familiar, la edad de rebeldía y el exceso de libertad lo que le condujo a pasar, con más pena que gloria, el bachillerato urbano.

Juventud

Queriendo mostrarse diferente, intentó estudiar Derecho y después Administración, pero truncó ambos proyectos para ingresar al ámbito laboral con gran éxito. De empleado menor pronto ascendió a gerente, lo que repercutió favorablemente en su autoestima y en su capacidad personal.

En su terruño ingresó a la política con sendos cargos representativos de las juventudes panistas. Reconsidera su situación profesional y retoma su vida académica, estudiando paralelamente dos licenciaturas: como profesor de primaria y de educación especial. En esa época contrae matrimonio del cual tiene el fruto de tres hijos. Adquiere dos plazas en sus respectivas áreas de formación, lo cual le otorgó recursos para adquirir bienes y servicios para disfrutar de una vida sin estrecheces financieras.

Aduldez

Estudia una maestría en una institución particular de prestigio. Se motiva para estudiar un doctorado, al que le dedica uno de los

temas que más le apasionan: la educación especial. A este aspecto está enfocado, no sólo en su investigación doctoral, sino también de una manera vivencial comprometida.

Proceso de construcción del objeto de estudio

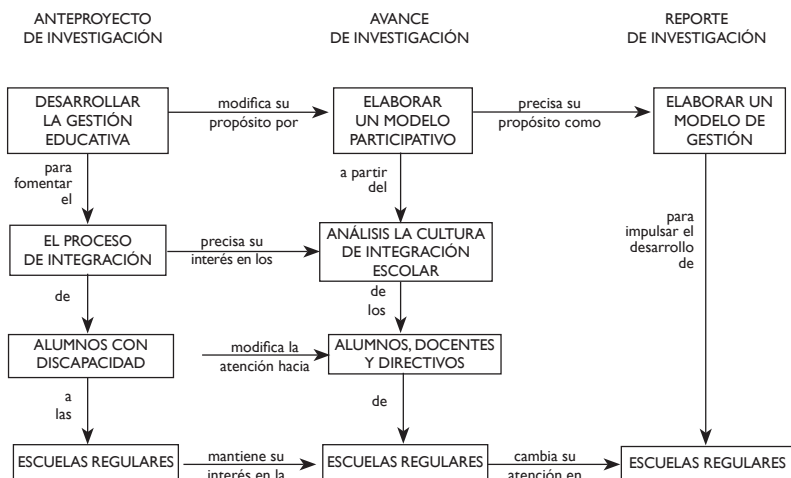
Tabla 15. Cuadro analítico de las fases del proceso de investigación de Manuel

Doctorante	Anteproyecto de investigación	Avance de investigación	Reporte de investigación
Manuel	La gestión en la integración educativa: adversidades en el proceso de integración de alumnos con discapacidad a la escuela regular.	Contextos que promueven y dificultan el aprendizaje y la participación de los alumnos en la escuela: análisis de la cultura, propuesta y generación de un modelo participativo.	Un modelo de gestión para impulsar el desarrollo de escuelas inclusivas.

En la presentación de su anteproyecto de investigación, Manuel ubicó su interés en la elaboración de un modelo de gestión para incidir en la integración educativa de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Dicho interés lo sostuvo hasta el final de su doctorado. Sin embargo, en la fase intermedia se orientó en el análisis de la cultura escolar; consideró que el ambiente educativo es vital para la integración de las y los menores con discapacidad.

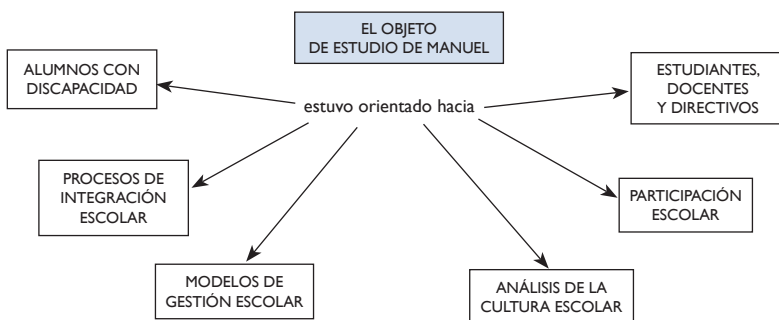
De forma gráfica:

Figura 55. Reconstrucción conceptual de Manuel



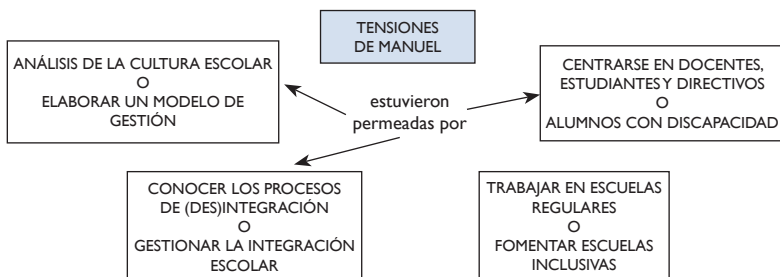
Los intereses académicos de Manuel se centraron en:

Figura 56. Campo de interés temático de Manuel



Quizá, la mayor tensión cognitiva de Manuel estribó en el análisis de los contextos escolares y la identificación de elementos que fomentaban o limitaban la integración de estudiantes con discapacidad, o centrarse en proponer modelos de gestión para la integración escolar. Estas tensiones se pueden representar como:

Figura 57. Tensiones conceptuales de Manuel



Integración analítica

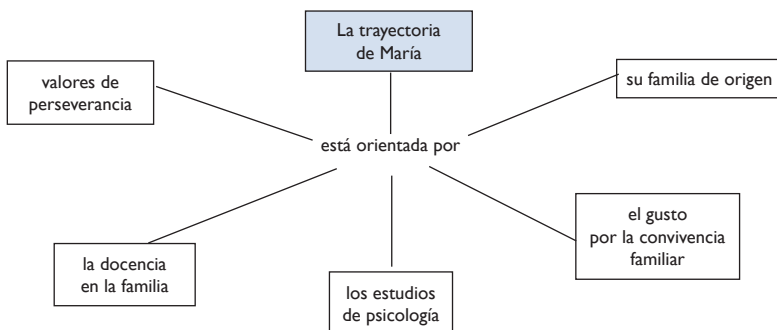
Manuel viene de una familia pueblerina de abolengo social y docente, por lo que su infancia estuvo llena de dieces y condecoraciones. Sin embargo, es su adolescencia y juventud, como acto de rebeldía, se dedica a la bohemia, aborta en dos carreras y mejor se dedica a laborar en el sector empresarial. Cual hijo pródigo, regresa a su terruño, se casa y se dedica a recuperar el tiempo perdido al estudiar lo que le marca la tradición familiar: la docencia. Se forma a la par como profesor de primaria y como educador especial, carreras que ejerce profesionalmente.

En su investigación, Manuel inicia su doctorado con lo que es su gran pasión académica y profesional, la educación especial. Pretende desarrollar la gestión para integrar a las y los estudiantes discapacitados en escuelas regulares. Al transcurrir el doctorado considera que, por experiencia propia, cualquier proyecto fracasa si no integra la participación de todos los actores educativos: madres, directivos, estudiantes y docentes, por lo que propone incentivar la cultura de integración escolar. Amplía aún más su visión, y considera que esa cultura de integración se concreta en las escuelas inclusivas, por lo que propone un modelo de gestión para dichos centros educativos. En suma, Manuel integra su experiencia académica y profesional en educación especial para la constitución de su objeto de estudio e intervención.

CASO DE MARÍA

Historia de vida

Figura 58. Núcleos temáticos de María



Niñez

María fue la primogénita de una familia pequeña, por lo que su primera infancia estuvo llena de atenciones paternas y materiales. Provieniendo de una familia de educadores por el lado materno, su inclinación a los gises y el pizarrón le parecía natural, pues dedicaba mucho tiempo dando clases a sus *Barbies*.

Sin embargo, a los seis años su vida dio un pequeño giro, pues nació su único hermano y tuvo que compartir los afectos paternos. Por otra parte, ingresó a la primaria y conoció otra cara de la enseñanza, con maestras duras y mal preparadas que en ocasiones ridiculizaban y amenazaban a sus discípulas, aunque también conoció maestras atentas y consideradas que la motivaban a estudiar e incluso, por sus aptitudes, llegó a ganar un lugar en la escolta escolar.

Adolescencia

En la secundaria, Mari se volvió más sensible a los acontecimientos de su entorno y de su persona, pues llegó a considerar que la línea

que separa la ficción de la realidad era muy delgada. La separación temporal de su padre, por cuestiones de trabajo, le hacía sentir *un nudo en la garganta*, pero esas ocasiones eran compensados por el cíclico retorno del progenitor, siempre pletórico de regalos y ambiente festivo. Además, la ausencia materna por cuestiones de trabajo y estudios también le ocasionaron malos ratos, pues además sentía la responsabilidad de cuidar a su hermanito y ella no se sentía lo suficientemente preparada.

En la preparatoria emergió una faceta de su personalidad rebelde y lúdica. Dio preferencia a los amigos que a los profesores; prefería la fiesta que el estudio; la calle a la escuela; y la música a las letras. Esa actitud le valió bajas calificaciones y amonestaciones, por lo que tuvo que cambiar de escuelas públicas a particulares, pero con resultados similares.

Juventud

Al llegar a la universidad, María recapacitó sobre su andar adolescente; allí se volvió metódica y responsable, además valoró el apoyo materno y familiar. Ingresó a una institución privada y descubrió su gran pasión de vida, la psicología, que le permitió realizar ejercicios de introspección y aprender lo valiosa que es la vida. Para profundizar en esos aspectos, estudió la maestría en constelaciones familiares y pudo aplicar los principios allí aprendidos al ámbito laboral, familiar y personal.

Adultez

Se casó y tuvo un pequeño que se convirtió en su más preciado tesoro. Además de la psicología, ingresó como docente universitaria y allí pudo aplicar también las enseñanzas de la psicología sistémica, por lo que estableció un puente entre ambos entornos laborales. El estudio de un doctorado constituyó un escaño más en su profesionalización y superación personal. María ha culminado con honores

su doctorado y ahora puede orgullosamente decir que su trayectoria ha estado *al servicio de la vida*.

Proceso de construcción del objeto de estudio

Tabla 16. Cuadro analítico de las fases del proceso de investigación de María

	Anteproyecto de investigación	1er. avance de investigación	2do. avance de investigación	Reporte de investigación
María	Hacia una propuesta psicopedagógica para que fluya en sintonía el aprendizaje entre el maestro y el alumno, a partir del reconocimiento de los sistemas familiares, escolares y sociales que fundamenta la filosofía sistémica trans-generacional	Representaciones sociales y satisfacción cotidiana de las necesidades humanas de supervivencia y crecimiento en la niñez de educación primaria. Una propuesta psicopedagógica a través de la literatura infantil.	Representaciones sociales de la obesidad infantil y prácticas cotidianas para la salud alimentaria de los niños y las niñas, a partir de los padres y otros sujetos educativos en el ámbito de la escuela primaria.	Representaciones sociales de la obesidad infantil en niños y niñas de educación primaria.

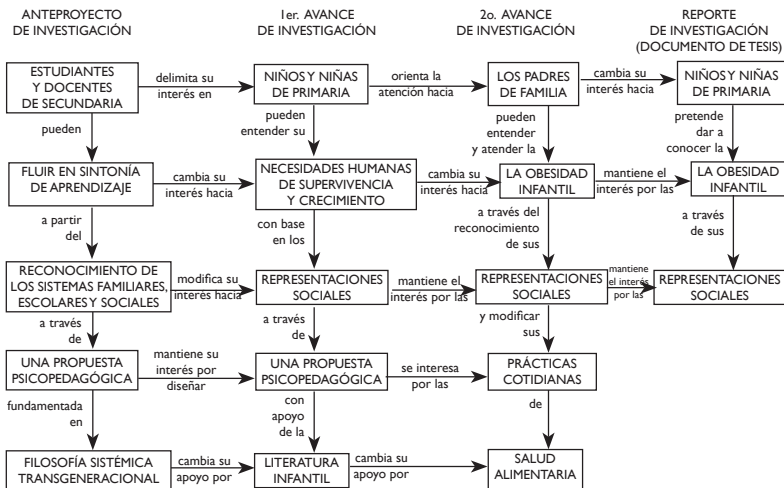
María orientó su proyecto hacia la psicología sistémica, área en la que ella es especialista. Se interesó en construir una propuesta psicopedagógica para mejorar las relaciones entre estudiantes y docentes, de esa manera redituaría en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria.

Sin embargo, más por las objeciones de sus docentes y tutoras que por decisión propia, la doctorante realizó varios cambios en su objeto de estudio. En algún momento se planteó elaborar una propuesta psicopedagógica en torno al desarrollo humano a través de la literatura infantil.

Ya avanzado el programa, se inclinó por las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas cotidianas de salud alimentaria en las y los niños. Sin embargo, dichas representaciones eran

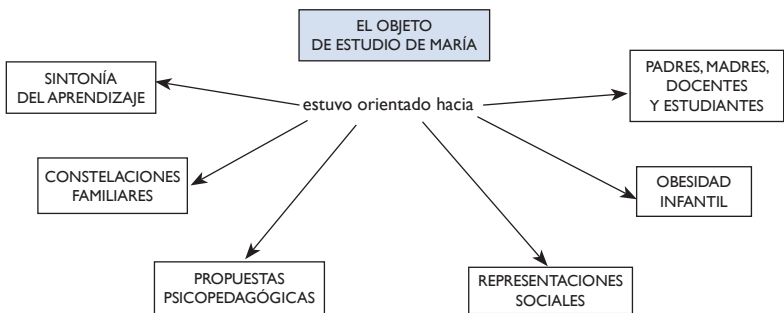
las de los padres y madres de familia, responsables de la salud de sus hijos e hijas. Finalmente, el documento final lo circunscribió a las representaciones de la obesidad infantil en educación primaria.

Figura 59. Reconstrucción conceptual de María



En las diferentes fases del programa del posgrado, María fue incorporando nuevos temas de investigación y ampliando sus intereses teóricos, como se aprecia en el siguiente esquema:

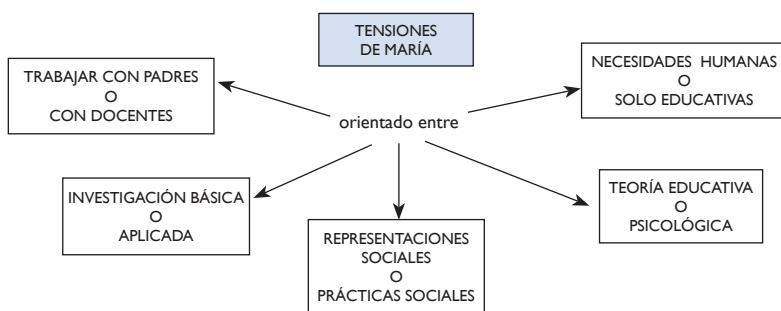
Figura 60. Campo de interés temático de María



Sin embargo, a lo largo del doctorado vivió varias tensiones conceptuales, pues por su formación y práctica como terapeuta en

constelaciones familiares, se veían limitadas y en ocasiones contrapuestas con la orientación educativa del programa académico. Algunos de estos conflictos conceptuales se aprecian en este gráfico:

Figura 61. Tensiones conceptuales de María



Integración analítica

María fue una niña de clase media arropada con abundancia de recursos maternos y materiales. Sin embargo, el nacimiento de un hermanito, junto con la migración de su padre y las ausencias de su madre por motivos laborales y académicos, le llevó a experimentar cierto abandono familiar. Esa dejadez la compensó en su adolescencia con el compañerismo rebelde de sus pares, lo que le contrajo problemas escolares. Sin embargo, en su juventud revaloró el apoyo familiar y orientó su energía a estudiar psicología, que sería la gran pasión de su vida. Se casó joven, tuvo un bebé y posteriormente se separó de su pareja, lo que la hizo madurar emocionalmente, además de apoyarse en la terapia sistémica en la que se especializó, y de la cual pudo obtener aprendizajes para su entorno familiar, laboral y académico.

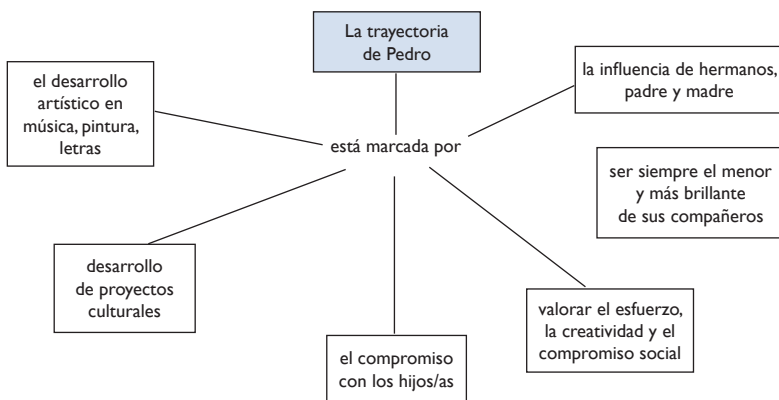
En relación con la incidencia de su historia personal en la construcción de su objeto de estudio, se encuentran varias intersecciones. En el inicio del doctorado, María presentó un anteproyecto en torno al tema de constelaciones familiares, área profesional de

la cual es psicoterapeuta. En particular se interesaba en el concepto de *fluir en sintonía*, pues consideraba que la armonía cognitiva entre estudiante y docente reeditaría positivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, desde una visión sistémica transgeneracional, consideraba que para un mayor rendimiento psicopedagógico era necesario reconocer los entornos familiares, escolares y sociales tanto de las y los estudiantes, como de las y los docentes. En parte por sugerencias de sus tutores, María cambió el tema de su proyecto hacia las representaciones sobre los problemas alimenticios en niñas y niños de primaria. Al respecto, ella también se sintió identificada con dicho estudio, pues ella reconoce que gran parte de su vida padeció trastornos alimenticios, vinculados a su devenir emocional. Como psicóloga y ser humano reconoce la relación entre su historia personal y su objeto de investigación.

EL CASO DE PEDRO

Historia de vida

Figura 62. Núcleos temáticos de Pedro



Niñez

Pedro fue el menor de nueve hermanos, todos varones. Quizá porque su madre lo tuvo a una edad avanzada, el pequeñín nació con serios problemas de salud, los cuales sufrió; sin embargo, con el tiempo los superó demostrando sus intensas ganas de vivir. Desde muy temprana edad, mostró su afición por la expresión gráfica, que primero expresó en el manejo de las letras y del dibujo; no en vano aprendió a leer a los cuatro años sin haber asistido al preescolar.

Ese talento se pronunció cuando entró a primaria, pues cursó primero y segundo año en un mismo ciclo escolar, siendo a lo largo de su vida el *cerebrito* y menor en cada uno de los grupos escolares. Se vio en la necesidad de desarrollar estrategias para ser aceptado por los demás y evitar el hostigamiento infantil. Pero no siempre fue así, pues durante un tiempo él mismo tuvo problemas de autoestima y auto aceptación, pues ser diferente le acarrea más perjuicios que beneficios.

Por fortuna tuvo el modelaje de sus hermanos, padres y otros parientes. Primero canalizó su talento hacia el trabajo artesanal en el taller familiar de cerámica. Su madre le enseñó el oficio del corte y la bastilla. Sus hermanos le enseñaron a tocar guitarra y lo integraron a la rondalla de su parroquia. En la primaria conoció a compañeros y maestros buenos, malos y feos de carácter. Pero el pequeño vivió para contarlo.

Adolescencia

Siendo adolescente desarrolló sus talentos artísticos. En el taller familiar realizó labores en papel maché, latón y cerámica. Cambia la guitarra por un bajo eléctrico y toma clases sabatinas en el taller popular de música. Sus hermanos lo integran en un grupo juvenil donde realiza acciones cívicas y culturales en favor de su comunidad. Canaliza parte de su rebeldía a través de su gusto y ejercicio en la música de trova y del rock. Expresa su crítica escolar a través de

historietas que le valen el reconocimiento de compañeros, pero la sanción de las autoridades y maestros.

En plena adolescencia sus dotes se canalizaban en formas más estables y por canales institucionales. Por ejemplo, sus dibujos, pinturas y textos los desarrolla en la revista *Thinta y Pappel*, que él mismo editaba en el taller de comunicación de su bachillerato; allí mismo, elabora programas radiofónicos en los que vierte parte de su creatividad e imaginación. Las incursiones en la literatura se vierten en poesías y cuentos, con algún premio en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara.

Juventud

Forma un grupo de música con sus hermanos. Dicha comunión musical también se convirtió en un nexo espiritual que le hizo valorar aún más los vínculos fraternos. Pero no todo era arte para este inquieto joven, también conoció la pasión futbolera por un equipo local, al tiempo que le tomó gusto a las cascaritas basquetboleras. También conoció las virtudes del trabajo manual en los veranos, trabajando como chalán de su padre y otros parientes en el oficio de la mezcla y la cuchara. Además, en esa época, lo invitaron a sustituir a una maestra de primaria: allí descubrió que tenía habilidades didácticas y pedagógicas.

Aunque hubiera preferido estudiar alguna carrera de comunicación o expresión gráfica, las necesidades financieras lo hicieron optar por recluirse en una normal rural. Allí ahondaría en sus convicciones políticas de la mano de las culturales. Se involucró en los movimientos sociales estudiantiles, como integrante de un grupo político-musical de charango y jarana, recorriendo varias sedes normalistas del país. Los sábados apoyó como docente la preparatoria abierta y participó en el teatro estudiantil. Incursiona en iniciaciones chamánicas y temazcaleras, e inicia también el noviazgo con la que sería su actual esposa.

Al terminar su carrera, después de una breve incursión como operativo de la empresa International Business Machines (IBM), finalmente le otorgan una plaza en la sierra occidental de Jalisco. Canaliza sus dones didácticos en apoyar a las y los menores de las áreas rurales, obteniendo logros, como premios y reconocimientos. Pero también inicia su éxodo como maestro rural, por acercarse poco a poco a su terruño, a través del cubrimiento de ausencias y permutas. Durante ese lapso, combina la docencia con la impartición de talleres de música y pintura, e incluso con la elaboración y venta de artesanías para cubrir los gastos de una familia con tres chilpates: un niño y dos niñas.

Adultez

Cuando finalmente logra establecerse en su terruño natal, adquiere estabilidad emocional y financiera y reinicia su formación académica. Adquiere el grado de maestro en educación y adquiere el gusto por la investigación y la ciencia, razón por la cual ingresa a un doctorado del cual se titula con los honores correspondientes. Podemos decir que en su devenir vital, Pedro fue desplegando y tejiendo sus diversos dones de artista, educador y científico.

Proceso de construcción del objeto de estudio

Tabla 17. Cuadro analítico de las fases del proceso de investigación

Doctorante	Anteproyecto de investigación	Avance de investigación	Reporte de investigación
Pedro	La revista virtual: un proyecto situado de enseñanza, y su incidencia sobre las habilidades para la expresión escrita en alumnos de sexto grado de primaria.	Los sentidos que los adolescentes otorgan a sus consumos y producción culturales en medios digitales y su relación con sus entornos ecológicos.	El despliegue simbólico digital de adolescentes de secundaria en Facebook y sus implicaciones en la construcción de su identidad personal.

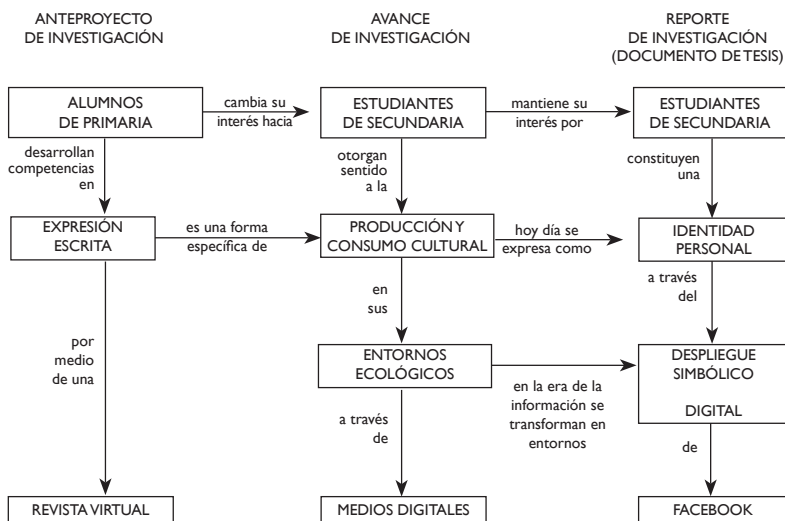
Al ingresar al doctorado, Pedro se inclinó por desarrollar habilidades escritas en estudiantes de primaria; el medio para hacerlo era la elaboración de una revista virtual. Con ello revelaba dos temas que le gustaban: la escritura y los medios digitales.

Al continuar con sus estudios de posgrado se produjo un cambio en sus intereses investigativos. Dejó a un lado la escritura, para incursionar en nuevos temas emergentes: la producción y el consumo cultural; la relación de estos con sus nichos ecológicos; además, cambió de sujetos de estudio, de niños a adolescentes, pero conservó los medios digitales como campo de interés.

Ya en su producto final (tesis), el interés por los medios digitales lo centró en Facebook; la producción y el consumo cultural lo delimitó como *despliegue simbólico*; y los nichos ecológicos pasaron a ser entornos virtuales (digitales), además de la emergencia de un nuevo tema: la identidad personal.

Es viable visualizar el despliegue conceptual en las diferentes fases del proceso de construcción de su objeto de estudio:

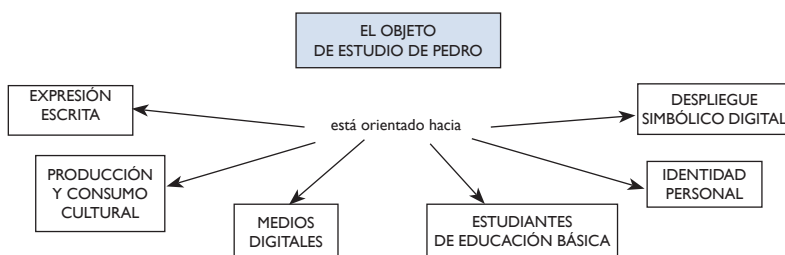
Figura 63. Reconstrucción conceptual de Pedro



Es pertinente considerar el proceso de construcción del objeto de estudio de Pedro como un tránsito categorial, que no presentó propiamente una ruptura epistémica, sino que obtuvo mayor precisión conceptual, pero también logró una mayor riqueza teórica.

En resumen, podemos identificar gráficamente sus temas notables durante el doctorado:

Figura 64. Campo de interés temático de Pedro



Integración analítica

Pedro, desciende de una familia de alfareros y artesanos en Tonalá, Jalisco. Una inteligencia precoz lo hace terminar sus estudios de primaria en tiempo récord. Canaliza su rebeldía adolescente por medio de la música, literatura, pintura y en la producción cultural en general. Su orientación es hacia la comunicación y las artes gráficas, pero las penurias económicas sólo alcanzan para recluirse en una normal rural; sin embargo, allí se encuentra con el compromiso social, además de retomar la música y la promoción cultural. Se casa, tiene tres chilpayates y ejerce como maestro rural, pero cuando retorna a su terruño, completa su formación a través de estudios de posgrado en educación. Cabe agregar, que continúa con su trabajo artístico, como comunicador y de promotor cultural.

El vínculo entre su historia personal y la investigación se hace patente de diversas maneras. Presenta una propuesta para que los menores desarrollen la expresión escrita a través de una revista

virtual, lo que manifiesta dos de sus pasiones: las letras y la comunicación. Pero, conforme avanzan los estudios de doctorado, amplía su estudio a la producción y el consumo cultural –otra de sus pasiones– en estudiantes de secundaria. Pedro, narra en su autobiografía que su hijo fue un incentivo para enfocar su objeto de estudio: la construcción de la identidad de las y los estudiantes a través de los medios digitales. Considera que, si deseamos comprender a la juventud posmoderna, es necesario incursionar en los medios que utilizan para la comunicación y construcción de su cultura. No hacerlo es quedar rezagados respecto a las necesidades y demandas juveniles. En breve, Pedro recupera a través de su investigación varias pasiones de su propia historia vital: su gusto por la comunicación, el consumo y la producción cultural, la comprensión de las nuevas identidades juveniles encarnada en su propio hijo, y su formación docente, orientada hacia los adolescentes de secundaria.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

Para elaborar las conclusiones cabe recordar que el objetivo general de este estudio consiste en:

Establecer la forma como inciden las historias de vida de las y los doctorantes en los procesos de construcción de sus objetos de investigación, en la primera generación del Doctorado en Educación, en la Unidad Guadalajara de la UPN.

Con base en los resultados de este estudio, y en correspondencia con los objetivos particulares de la investigación, se desprenden las siguientes tesis, las cuales se sustentarán con base en los resultados del estudio.

Tesis 1

Aquellos doctorantes cuya temática de estudio se relaciona con su formación humana,¹² mantienen una mayor pasión, dedicación y compromiso en su investigación.

¹² Recuerdo al lector que por formación humana se consideran aquellas vivencias que los sujetos perciben más significativas en su historia personal, con excepción de aspectos académicos y profesionales, que por motivos analíticos se consideran aparte. Ver sección 2.3.1.

Tesis 2

Las competencias adquiridas en sus trayectorias académicas se constituyen en un soporte en la construcción de su objeto de estudio.

Tesis 3

El desarrollo profesional de las y los estudiantes incide de manera significativa en su proceso de investigación.

Aunque en principio todos los doctorantes tuvieron la oportunidad de elegir su tema de investigación, algunos de ellos se vieron en la necesidad de ajustarlo a las líneas de especialización del doctorado, en ocasiones por sugerencia de sus asesores de tesis. Sin embargo, en cada caso encontramos problemáticas relacionadas con sus preocupaciones vitales, académicas o profesionales.

A continuación, desarrollo los componentes de cada tesis, con base en la propia narración de los sujetos de estudio.

TESIS 1

- Aquellos doctorantes cuya temática de estudio se relaciona con su formación humana, mantienen gran dedicación y compromiso en su investigación.

De la revisión documental se pueden desagregar al menos tres componentes.

Tesis 1.1. Sucesos vitales significativos.

Situaciones de vida especiales son incentivos para reorientar su quehacer en el mundo académico, lo cual expresan en sus objetos de estudio.

Al indagar en la historia personal de María, se hace patente que su objeto de estudio conlleva una dimensión íntima y no sólo académica, pues la doctorante considera la alimentación como una forma de convivencia familiar. Por ejemplo, ella recuerda que en la adolescencia “mi papá conocía a un carnicero muy bueno, casi diario comíamos todos juntos –papá, mamá, hermano y yo– en la barrita de la cocina, filete delicioso, con ensalada verde y aderezo de vinagreta” (María, Biograma, 2012). Esta relación entre alimentos y vínculos familiares, la recuerda la doctorante desde edades tempranas, pues rememora que durante su estancia en la escuela primaria le llamaba la atención como los pequeños “sacaban de su lonchera una variedad de cosas como jugo, fruta picada, un racimo de uvas, unas galletas, incluso dulces; mientras lo hacían, los demás veíamos admirados tanta variedad inusual, como si estuvieran extrayendo sorpresas de una piñata” (María, Autobiografía, 2012).

Ya universitaria, la joven María era consciente del esfuerzo que sus padres hacían como proveedores, pero a su vez identificaba cierto distanciamiento respecto a los lazos afectivos, sobre todo porque no tenían tiempo, ni espacio, para la convivencia hogareña. Ella observaba como sus padres cansados llegaban de sus labores a preparar los alimentos con mucho esmero pero, a pesar del esfuerzo, ella sentía que faltaba algo esencial que no sólo alimentara el cuerpo, sino también el alma: “En ocasiones, mientras ellos preparaban la comida, me sentaba enfrente para verlos un rato, no precisamente a platicar, porque cada uno se concentraba en lo que estaba haciendo [...] A veces me sentí como estorbando, así que mejor me iba a mi cuarto” (María, Autobiografía, 2012). Entonces la universitaria se preguntaba si aquella sería la dinámica familiar en todas las casas, pero pronto obtuvo respuesta:

También, visualizaba que algún día mi mamá dejaría de trabajar y entonces tendría una vida como la de las telenovelas, en la que entre semana uno se sienta a comer a cierta hora y se tiene tiempo para comer despacio y platicar. Tengo presente dos ocasiones en que, dentro de la rutina semanal, la hora de

la comida resultó diferente, en la primera una amiga me invitó a cenar en su casa, su mamá sirvió tacos de frijoles recién hechos, con un café con leche y un pedacito de pan dulce; en otra, la mamá preparó mole, mientras comíamos nos calentaba las tortillas y platicaba con nosotras, sentía que era el mole más bueno que me había comido en mi vida (María, Autobiografía, 2012).

En suma, en la investigación de María está implicada su historia personal, pues como ella misma señala: “porque ingerir alimentos se identifica como resultado de una dinámica familiar, además de que el hambre tuvo un componente emocional de anhelo por transformar el ritual de la comida en un momento de mayor intimidad o relación entre la familia”. Podemos considerar que este es el vínculo íntimo entre su vida y la investigación que realiza, pues como ella misma señala:

Finalmente, la alimentación no sólo implica ingerir alimentos para mantenernos y recuperarnos físicamente en un nivel biológico, el alimento es el primer medio de intervención en el cuerpo, nos modifica, de manera individual y colectiva, está visto que tiene implicaciones a nivel social y emocional (María, Autobiografía, 2012).

En el caso de *Pedro*, su tema de investigación está conectado no sólo con su ascendencia familiar, sino también con la descendencia; tiene un hijo adolescente con inclinaciones artísticas como las suyas, y por ello quiere facilitar el camino que él tuvo que abrirse “a la brava”:

en mi hijo el mayor detecté, desde que era muy pequeño, que tenía ciertas habilidades fuera de lo común, tiene una facilidad casi innata hacia las artes visuales, el dibujo, la escultura, el modelado, pintar todo eso le gusta mucho, y me gustaría que él pudiera acceder a una formación profesional digamos que esté a la altura de sus expectativas... no quisiera orientarlo ni empujarlo pero sí poder tener esa opción; yo me reflejo en su desenvolvimiento intelectual y también en ese reflejo veo que yo no tuve las opciones, las alternativas ¿no?, y me gustaría proporcionarle esas alternativas (Pedro, Entrevista, 2012).

Ese especial vínculo con su primogénito lo acercó al mundo virtual, pero no sólo en su aspecto tecnológico, sino también al cultural, esto es, a las formas específicas como los adolescentes se apropian de esos medios de comunicación. De nuevo su vástago se convierte en referencia obligada:

con mi hijo tengo la experiencia pues de su incursión con las nuevas tecnologías, yo veo que han influido, que hay muchas cosas que no entiendo de lo que él hace o de la forma en que él ha elaborado su desarrollo como persona, su identidad. Veo que él está bastante interesado en el asunto; primero, me gustaría entenderlo mejor, él es preadolescente, tiene once años y me gustaría que cuando pasen otros dos o tres años, no esté tan distante su bagaje simbólico, su bagaje de signos o de significados, que yo no esté fuera de él... me gustaría poder comprenderlo (Pedro, Entrevista, 2012).

Por otra parte, considera que tiene que hacer un balance de su ferviente adolescencia artística. Observa que al incursionar en la temática de los jóvenes en su nexa con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, evalúa que de alguna manera está en deuda con las nuevas generaciones de muchachos inquietos por la producción cultural, y desea que su propia tesis sea una contribución para que los adultos comprendamos a las posmodernas juventudes. Entiende su propia investigación como un puente para atravesar esta brecha generacional:

Siento que, en términos generales, a los adultos nos está costando trabajo comprender las cosas que están sucediendo en la relación de los adolescentes con las nuevas tecnologías, a veces censuramos, a veces nos desconcertamos por el tipo de contenidos, el tipo de usos, el tipo de conversaciones que tienen nuestros adolescentes, su continua necesidad de estar conectados... Creo que tanto padres como educadores no sabemos a ciencia cierta si es necesario restringir a nuestros jóvenes, o si debemos permitir que accedan al mundo de posibilidades de conocimiento y relación que ofrecen las nuevas tecnologías...y, por otro lado, intuyo que la respuesta está en lo que los muchachos hacen, en cómo

se comunican, en el tipo de valores que manifiestan, en las causas que enarbolan (Pedro, Entrevista, 2012).

Bernardo es un joven doctorante introvertido, formal y fuertemente comprometido con su investigación. En su relato biográfico narra como “después de salir del jardín de niños, varios vecinos nos acompañaban a jugar el patio trasero de la casa, ahí realizábamos obras de ingeniería como caminos, puentes, poblados” (Bernardo, 2012). Es decir, desde muy pequeño descubrió una clara inclinación por la ingeniería civil. Sin embargo, tras cursar exitosamente sus estudios de secundaria y bachillerato, se topó que para estudiar esa carrera debía mudar de ciudad, entonces narra que, por su propia cuenta

y sin la aprobación de los padres participó en los procesos para incorporarse a cursar una ingeniería en la Universidad de Guadalajara, situación que se logró, pero al llegar al último paso para concretar la inscripción los padres no estuvieron de acuerdo” (Bernardo, 2012).

Por lo cual no tuvo más alternativa que estudiar en la Escuela Normal Experimental de Colotlán, con resultados adversos al principio. En palabras del actor:

El primer año estuvo lleno de sinsabores, no estaba convencido de cursar la carrera, había poco cumplimiento de las actividades planteadas en los diferentes cursos del primer y segundo semestre. Sin embargo, al tener los primeros acercamientos a la práctica docente, se valoró la importancia de realizar un trabajo a consciencia y se optó por retomar el camino y tratar de hacer las cosas de una mejor manera (Bernardo, 2012).

Ahora, en su tesis doctoral Bernardo recupera esta preocupación para las nuevas generaciones. Pues considera que “muchos de los jóvenes que entran a las normales del contexto del cual provengo, les sucede lo mismo [que yo], son de las pocas opciones que tienen para seguir estudiando” (Bernardo, Entrevista, 2012). Ante

esta problemática vital y académica, el doctorante está investigando sobre “la conformación del sentido común de estudiantes normalistas sobre las funciones de los profesores de educación primaria”. Pues para él es muy importante identificar las representaciones que tienen los alumnos sobre el quehacer educativo a fin de “proponer transformaciones en las acciones planteadas en las prácticas profesionales” (Bernardo, Borrador de tesis, 2014, p. 37).

En síntesis, el doctorante recuperó una vivencia personal, su acceso no vocacional a la docencia, y la convirtió en una preocupación académica que se expresa en la construcción de su objeto de estudio, pero sobre todo en las expectativas que tiene para incidir en las trayectorias de los propios estudiantes.

Tesis 1.2. Entorno familiar motivante

Los alicientes culturales generados en el ámbito del hogar crean condiciones propicias para fomentar inquietudes y habilidades para la investigación.

Veamos algunos casos.

Manuel reconoce que pertenece a una estirpe de educadores de gran prestigio en su pueblo natal, por lo que convertirse en un educador de excelencia representa reto personal y una exigencia social:

El pertenecer a una familia de maestros influyó de forma determinante en la profesión que elegí como forma de vida, es una responsabilidad muy grande llevar el apellido Rodríguez Arce y ser maestro, ya que la forma en que se desempeñaron mi madre y mis tíos deja unos zapatos muy grandes por llenar (Manuel, 2012).

Añade que, al tratar de encontrar su propio camino profesional, estudió una carrera administrativa que le dejó buenos aprendizajes, ejerció profesionalmente como tal y con relativo éxito, incluso incursionó en la política, pero no brindaba la total satisfacción que

esperaba. Fue entonces que volvió la vista a sus raíces familiares y optó de manera definitiva por la docencia. Como él señala:

Tomar la decisión de ingresar a la escuela normal y a la Normal de Especialidades lo sigo considerando como una de las más acertadas en mi vida, me apasiona el trabajo de educador, sobre todo con las personas con discapacidad (Manuel, 2012).

Por su parte, *Adán* observa que si bien su madre fue ama de casa y su padre fungía como empleado, el considera que

provenía de una familia culta, por su parte, mi padre fue una persona muy cultivada a quien le interesaba la lectura, por lo que en casa siempre hubo libros de diversos tópicos, así como revistas y enormes cajas de cuentos de todo tipo para los niños, con ello al menos se tenía garantizada la práctica de la lectura (Adán, 2012).

Relata que tuvo una familia grande, de clase media, acogedora e ilustrada. Siendo el sexto de nueve hermanos varones, aprendió mucho de ellos, tanto de sus virtudes como de sus errores. Allí fue donde primeramente adquirió el gusto por la convivencia y el reconocimiento experiencial del desarrollo humano, que posteriormente trabajará en su tesis de doctorado. Considera que la convivencia fraterna le permitía recibir con beneplácito las enseñanzas e influencias de ellos. Así se forjó en el pequeño Adán un interés especial por todas las manifestaciones culturales, como él señala: “En realidad, desde niño me ha interesado la lectura, recuerdo que siempre fue un placer para mí recibir libros nuevos, me gustaba su olor y estaba ávido por revisar su contenido” (Adán, Entrevista, 2012). Estas motivaciones lo convirtieron en un joven muy inquieto por adquirir todo tipo de conocimiento e integrarlo a su vida.

Francisco es un estudiante que se destaca por su escritura pulcra, clara y precisa, prácticamente sin ningún error ortográfico ni de sintaxis. Él señala que creció en un hogar “culto” y en un entorno

femenino, en las cuales sus cinco hermanas mayores solían invitarlo a participar en sus juegos infantiles. El propio Francisco lo expresa con claridad:

Cuando tenía cuatro años mis hermanas mayores jugaban a la ‘escuelita’ en el corredor de la casa. Los ‘alumnos’ éramos mis hermanos menores, mis primos y yo. Una tabla pintada de negro era el pizarrón. Cuando mis hermanas escribían las letras con un pedazo de gis me parecía un juego. Y así, creyendo que lo que hacían ellas era un juego, me enseñé a leer y a escribir (Francisco, Autobiografía, 2012).

Tesis 1.3. Gusto temprano por la lectura extraescolar

El gusto precoz por la lectura no restringida al espacio escolar, crea disposición para la indagación, el desarrollo de la imaginación y la capacidad de abstracción, competencias necesarias en la construcción de su objeto de estudio.

El deleite por la leer en ámbitos extraescolares es otros de los componentes que se observa en la narrativa de varios doctorantes, pues los convirtió en lectores voraces e inquietos y les amplió su visión, no solo en el mundo de las letras, sino en otras formas de mirar la realidad. Veamos algunos casos.

Un doctorante que desarrolló el gusto temprano por la lectura y la escritura fue *Julio*, quien ha convertido ese hábito en un recurso para facilitar sus estudios doctorales. Sus primeras incursiones literarias las ejerció de manera práctica escribiendo cartas de amor, y fue la puerta por la que penetró “la loca de la casa”. El poeta en ciernes considera que

ahí, encontré las primeras señales inequívocas que me llevarían años después hacia las humanidades: me di cuenta que nada era tan maravilloso para mí como la imaginación [...] En la construcción de mi mundo imaginario, influyeron decisivamente mis primeras lecturas, mis primeros libros, todos de

aventuras: La vuelta al mundo en ochenta días, 20 mil leguas de viaje submarino y mi favorito, Miguel Strogoff de Julio Verne; me divertían mucho los libros de Emilio Salgari, sobre Sandokan y sus piratas malayos; así como una colección de distintos episodios nacionales en cómic, escrita por Sealtiel Alatríste y Paco Ignacio Taibo II. En mi casa había siempre qué leer gracias a que mi padre que era un buen proveedor de lecturas y un lector variopinto, igual se leía a Poe o a Dickens que revistas de monitos como La Familia Burrón, Kalimán o Chanoc, mi favorita (Julio, 2012).

Un acceso heterodoxo al mundo de las letras y de la ciencia es el que experimentó *Ismael*, cuando contrasta entre el cerrado entorno escolar con el de la libertad que experimentaba en la pueblerina ciudad de Tamazula y sus alrededores. En sus palabras:

las maestras de la primaria que se dedicaban a castigarnos a la menor provocación, [pero fue] sobre todo, al álbum que coleccioné de Mi mundo (era una especie de enciclopedia condensada que comprendía el conocimiento científico, del Big Bang al Sputnik) que ahí le tomé gusto a la lectura y surgieron las primeras dudas religiosas, [pues] la lectura que contenían las ‘cartitas’ en su reverso me convencían más que las explicaciones de las catequistas (Ismael, 2012).

Adrián se muestra en el doctorado como un lector voraz, inquieto por conocer las últimas novedades en diversos campos de las ciencias sociales, pero especialmente en las disciplinas educativas. Siempre se le observa cargando un cúmulo de libros y su espacio de trabajo se parece más a una bodega de libros que a un cubículo académico. Como ponente ha participado en eventos nacionales e internacionales; por ejemplo, ha participado en congresos del Comie desde el 2003 (Adrián, Curriculum Vitae, 2014). Adrián considera que fueron las lecturas quienes no sólo lo formaron académicamente, sino también políticamente; recuerda:

En este espacio autodidacta me topé en el camino con la revista Los Agachados de Rius, y sus primeros libros, de ahí me surgió una natural tendencia

izquierdista y una postura crítica ante la realidad social prevalecte (Adrián, Autobiografía, 2012).

De las narraciones se observan algunas características de la manera en que la formación humana de las y los estudiantes incide en la construcción de sus objetos de estudio, entre las que cabe destacar:

- a) Circunstancias o hechos significativos pueden brindar un incentivo especial en la elección y el sentido que le dan a su investigación, como fueron los casos de María, Pedro y Adán.
- b) El entorno cultural de la familia puede orientar la vocación académica de las y los estudiantes y, de alguna manera, incidir en sus objetos de estudio, como son los casos de Manuel, Julio, Adán y Francisco.
- c) El gusto temprano por la lectura es un aliciente para la construcción de su objeto de estudio, aunque las fuentes pueden ser informales (caso de Adrián, Ismael y Pedro), o formales (Francisco, Pedro y Adán). Los afluentes pueden ser diversos, pero desembocaban en un mismo océano: el de las letras.

En suma, para la construcción de su objeto de estudio las y los doctorantes hacen uso no sólo de su trayectoria académica y vital, sino de las circunstancias históricas personales –formación humana– que los sujetos interpretan como valiosas en diferentes sentidos.

TESIS 2

Los aprendizajes adquiridos en las trayectorias académicas de las y los doctorantes, constituyen un soporte en la construcción de su objeto de estudio.

- Al sistematizar la información relacionada con esta tesis, pude observar al menos tres constantes. Mostraré algunos casos, para ejemplificar cómo se expresan cada una de estas

constantes. Cabe aclarar que en las narraciones se da una especie de integración temática, esto es, que en una misma narración podemos encontrar elementos que caben dentro de una u otra constante, incluso intersecan con dos o más tesis.

Tesis 2.1. Figuras significativas en la formación académica

El encuentro con docentes, cuya presencia ha sido significativa durante su trayectoria académica, se expresa en la inclinación hacia algunas temáticas investigativas.

En su autobiografía, *Francisco* señala cómo nació su pasión por la historia, cuando en cuarto grado, en la primaria parroquial, la impartió el padre Benito Hernández, quien contaba los episodios históricos mexicanos con una narración tan envolvente que hacía volar la imaginación de los pequeños. De tal forma que saliendo de clases los propios párvulos trataban de escenificar de bulto las propias batallas campales, pero con tal realismo que pronto hubo más de algún herido, no ficticio sino de carne, hueso y sangre. Estos excesos dramáticos les valieron castigos y supresión de las correrías históricas. Pero con nostalgia recuerda ya adulto Francisco: “Hasta la fecha, considero que la enseñanza de la historia que recibí del padre Benito despertó en mí el gusto por esta asignatura” (Francisco, 2014). Esas enseñanzas tempranas quedaron grabadas en un lugar muy íntimo de este actor.

Por su parte, *Adrián* recuerda que en su casa en vez de libros tenían anaqueles y trozos de madera, pues su padre era ebanista y dueño de un taller de carpintería, en el cual él mismo laboró de pequeño. En suma, era una familia de tablas más que de letras. Reconoce que tuvo pésimos maestros durante prácticamente toda su carrera:

Desde mi paso por la escuela secundaria y junto con el espacio de la preparatoria o tal vez desde antes cuando estaba en la carpintería, me gustaba leer mucho, lo poco o lo mucho que he hecho de mi vida se lo debo a mi propio

interés, me considero autodidacta, le debo realmente muy poco a la escuela. Son realmente muy pocos los maestros que aportaron algo en mi formación (Adrián, Autobiografía, 2012).

Sin embargo, en primaria una docente le abriría nuevos horizontes. “En sexto grado conocí a una maestra maravillosa que cambió mi vida (la maestra Sara), ella fue estricta, en cuanto al trabajo escolar, nos ponía a escribir todos los días, a leer, a pensar en el futuro” (Adrián, 2012). Esa breve, pero grata experiencia, junto a sus inquietudes personales, permitieron a Adrián acceder a las letras y al gusto por la academia.

Narra *Ismael* que su formación académica estuvo llena de docentes más preocupados en corregir y castigar que en enseñar. Sin embargo, fue ya en la escuela secundaria donde conoció a una maestra de historia, quien verdaderamente le abrió las puertas de la lectura, pero también al compromiso social y político. Recuerda que, a raíz del golpe de Estado al gobierno de Chile en 1973

mi profesora me pidió que memorizara un poema de Pablo Neruda y lo declamara en un evento cívico de la escuela, era una forma de reivindicar al gobierno popular y legítimo de Salvador Allende y de rechazar la dictadura pinochetista. Ahí surgió mi gusto por la poesía y por la literatura en general. Siempre recordaré a la profesora Teresa (Ismael, 2012).

Juan también reconoce la influencia significativa de un docente cuando estudió en la Facultad de Filosofía y Letras, a la cual ingresó tanto por sus inquietudes sociales, como por su gusto por la lectura. Allí conoció al Dr. Jaime Tamayo, profesor-investigador y directivo de la Universidad de Guadalajara, quien era identificado con los movimientos de izquierda. Su orientación le permitió madurar no sólo académicamente, sino también políticamente, pues como él expresa: “Regresé al comunismo en lecturas” (Juan, Biograma, 2012).

Tesis 2.2. Vínculo entre la formación académica y el objeto de estudio

La convergencia entre los estudios realizados en su trayectoria académica y su tema de estudio favorecen sus competencias investigativas.

Carmen es una estudiante cuya investigación trata de las relaciones entre las trayectorias escolares de los egresados de los programas de formación en tecnologías de la información y su impacto en sus prácticas educativas. Respecto a la elección del tema de estudio, la doctorante señala que le interesó...

porque en él confluyen mis dos formaciones, una de ellas es la licenciatura en la carrera de Ciencias y Técnicas de la Comunicación que estudié en la Universidad del Valle de Atemajac y la otra, mi profesión de docente que estudié en la Escuela Normal Nacional de Maestros (Carmen, 2012).

Efectivamente, la estudiante se tituló en el campo de las tecnologías de la comunicación desde 1987 y como docente a partir de 1984. El enlace entre sus dos campos formativos los ha trabajado desde la perspectiva académica aún en su documento de maestría, que versó sobre los procesos de comprensión de la lectura audiovisual en estudiantes de primaria.

En el caso de *Manuel* se vuelve a encontrar el vínculo cercano entre objeto de estudio y trayectoria académica. El doctorante recuerda que él fue un estudiante de notas altas y dieces. Identifica cómo, en el curso de su vida académica, conoció a malos y buenos docentes, pero que aprendió de ambos, pues supo que la educación se teje con texturas de todos colores, que no sólo es negro sobre blanco. Por ejemplo, rememora que en su escuela secundaria se encontró “con un maestro que fue muy importante en mi vida como docente, mi admiración por su sabiduría chocaba con su forma tan particular relacionarse, lo admiraba como profesional, pero lo reprobaba como persona” (Manuel, 2012). Quizá justo por esas malas

experiencias docentes es que se dedicó a estudiar la educación especial, pues se fundamenta en la integración social y en atender a aquellos sectores más vulnerables de la población, los discapacitados. No es sorpresa que su objeto de estudio tratara del diseño e implementación de un modelo de gestión para impulsar el desarrollo de escuelas inclusivas.

En el caso de *Pedro*, inicialmente su objeto de estudio le centró en la producción y el consumo cultural de jóvenes y adolescentes. Este tema se vincula al propio impulso que recibió en los diferentes niveles educativos, desde la secundaria, hasta la normal. Por motivación de docentes y compañeros, desarrolló e implementó propuestas culturales en áreas tan diversas como el dibujo, la literatura y la música, medios que le ayudaron a canalizar su energía creativa y contestaría.

Estos impulsos los expresaba, ya en la secundaria, de manera espontánea en el cuaderno de historias *Las pifaventuras*, en honor a *Don Pifas*, el profesor que les daba el taller de mecánica de manera puramente teórica. A los 16 años obtiene un premio en la modalidad de cuento juvenil en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara (1994). Pero los dotes ya formales de escritor, dibujante y animador cultural, los desarrollaría formalmente cuando realizaba la educación media superior, como él lo recuerda:

En la preparatoria estuve inscrito primero en el taller de ecología y luego en el rimbombante ‘Taller de comunicaciones y publicidad’, donde coincidí con mi excompañero de secundaria, Claudio. Desarrollamos una propuesta para el taller, que consistía en una revista a la que nombramos Thinta y Pappel. Consistía en secciones humorísticas y de información, y el centro era una historieta que elaborábamos de forma conjunta, en la que el personaje central era un cerdo con superpoderes. Todo el trabajo era hecho *a pulso*, salvo el texto que era con máquina de escribir; se fotocopiaba y engrapaba. El primer número fue apoyado por el docente titular del taller, y se nos dieron facilidades para reproducir hasta 16 números, con tirajes de entre 100 y 200 ejemplares (Pedro, Autobiografía, 2012).

Allí mismo en la preparatoria. el inquieto mozalbeta pudo expresar otras inquietudes culturales:

Otro proyecto interesante de esa etapa fueron las *maquetas*, una serie de *programas de radio* ficticios que grabamos con materiales caseros, y de los cuales se reprodujeron copias que circulaban entre los miembros del taller. En conjunto produjimos alrededor de 12 horas de *radio*, que complementaba el concepto de la revista que habíamos creado tiempo atrás (Pedro, Autobiografía, 2012).

Ya joven, el normalista Pedro se integró a un grupo, Los Chacalkis, con quienes tocaba música del folklore latinoamericano, como Atahualpa Yupanki, Violeta Parra, Víctor Jara y Óscar Chávez, entre otros. Esta integración fue muy significativa no sólo en el aspecto artístico, sino le abrió otros horizontes vitales: “Se trataba de un grupo con una configuración heterogénea, todos aprendices de músico, de político, e intentos, casi todos, de lectores ávidos, de bohemios y noctámbulos” (Pedro, Autobiografía, 2012).

Tesis 2.3. Competencias y valores académicos

Los valores académicos y humanos que cada doctorante adquirió durante su formación académica constituyen fortalezas en el desarrollo de su investigación.

En el caso de *Adán*, su objeto de estudio incursionaba sobre el mundo interior de las y los jóvenes y la construcción de identidades en los espacios de convivencia escolar, pues él mismo señala que desde muy niño siempre tuvo la tendencia de formar pequeños grupos, comunicarse a través de juegos atléticos, que él mismo inventaba. Esta inclinación por socializar y aprender junto con otros, se amplió cuando ingresó al mundo escolar, en donde tuvo el primer contacto con otros compañeritos y así “descubrir el maravilloso significado de la amistad” (Adán, Biograma, 2012).

Siendo muy joven, el pequeño Adán destacó en los deportes, siendo seleccionado para integrarse a equipos estatales y después nacionales de gimnasia. Allí aprendió valores fundamentales para su vida, como fueron la disciplina y la perseverancia. Estos valores le facilitaron adquirir seguridad personal, alta autoestima y adquirir un carácter o identidad firme (Adán, Biograma, 2012).

Pero no todo era deporte para el joven Adán: en su vida académica tuvo interés por las disciplinas más diversas, desde ciencias formales, naturales, sociales y humanistas. En su propia voz:

Durante mi formación académica estudié muy diversas temáticas como son: educación física y recreación, desarrollo corporal y motricidad, biomecánica del cuerpo, actividad física y salud, administración de empresas, cálculo diferencial e integral, derecho constitucional y laboral, psicología, sociología, contabilidad, etcétera. El haber incursionado en diferentes campos del saber me proporcionó una visión holística de la vida (Adán, 2012).

En el caso de *Manuel* se vuelve a encontrar el vínculo cercano entre objeto de estudio y trayectoria académica. El doctorante recuerda que él fue un estudiante de notas altas y dieces. Identifica cómo, en el curso de su vida académica, conoció a malos y buenos docentes, pero que aprendió de ambos, pues supo que la educación se teje con texturas de todos colores, que no sólo es negro sobre blanco. Por ejemplo, rememora que en su escuela secundaria se encontró “con un maestro que fue muy importante en mi vida como docente, mi admiración por su sabiduría chocaba con su forma tan particular de relacionarse, lo admiraba como profesional, pero lo reprobaba como persona” (Manuel, 2012). Quizá justo por esas malas experiencias docentes es que se dedicó a estudiar la educación especial, pues está fundamentada en la integración social y en atender a aquellos sectores más vulnerables de la población, los discapacitados. No es sorpresa que su objeto de estudio tratara del diseño e implementación de un modelo de gestión para impulsar el desarrollo de escuelas inclusivas.

En el gusto por las letras de *Francisco*, la vida escolar tuvo una favorable influencia. Aunque en un principio esto no fue así, pues a pesar de que en primaria su maestra lo incitaba a las letras a través de un libro titulado *Leo y escribo*, el pequeño Pancho prefería leer los cuentos de Kalimán y Memín Pinguín, que su padre solía traerle de Guadalajara, junto a libretas y colores para que se dedicara al arte del dibujo y la escritura libre. Con ello se sentía feliz el pequeño (Francisco, Autobiografía, 2012).

Pero ese informal aprendizaje adquirió tintes académicos cuando en los últimos grados de primaria sus maestras le mostraron la belleza del idioma de Cervantes: “[en quinto grado] me aprendí al derecho y al revés la *Gramática* de Emilio Marín... De sexto grado recuerdo al libro de lecturas *Corazón. Diario de un niño* de Edmundo de Amicis” (Francisco, Autobiografía, 2012). A partir de allí se acercó a la lectura seria y dejó arrinconados los pasquines de vecindad.

Otro caso es el de *Julio*. Este estudiante considera un privilegio haber estudiado en escuelas públicas, en donde siempre obtuvo buenas calificaciones y conoció a los docentes más estimulantes, así como a algunos negativos, pero cuyo contraejemplo también le sirvieron para aquilatar lo que considera ser un buen profesor. Reconoce que desde pequeño quería obtener el mayor grado de estudio, pues siempre fue empeñoso y estudioso en la escuela (Julio, Entrevista, 2012). Pero lo que más valoraba era su pasión por las letras y su enseñanza.

Ya joven, ante la disyuntiva de elegir una carrera, aún en la fila para entregar su inscripción para ingresar en la universidad, dudaba qué carrera estudiar; entonces llegó la epifanía, o en palabras del propio actor:

el cielo se abrió y un rayo de luz me iluminó: decidí estudiar Letras, simplemente porque sabía que en esa carrera haría tres de las cosas que más me gustaban hacer: leer, escribir y hablar. Si bien, el campo laboral parecía incierto, sentí que si estudiaba Letras hacía lo que un querido maestro de la prepa nos recomendaba: ‘es mejor estudiar lo que nos gusta, pues no hay mejor dinero

–poco o mucho– que el que se nos paga haciendo lo que nos gusta. Y no se equivocó (Julio, 2012).

Integración de los componentes de la tesis 2

Con base en estas narraciones es posible comprender la forma en que algunos componentes relevantes de la trayectoria académica favorecen el gusto por la investigación e inciden en la elección y construcción de su objeto de estudio.

Un componente significativo, es el encuentro con un docente que motivó el gusto por el mundo las letras y los temas de estudio que orientarían su devenir académico. En el caso de Francisco fue el encuentro con el padre Benito Hernández, quien le inculcó el gusto por la historia; o el doctor Jaime Tamayo, quien reforzó en Juan su compromiso social, pero ya desde una perspectiva más madura y racional; Adrián tuvo el privilegio de conocer a la maestra Sara, quien le ayudó a visualizar un futuro más allá de la carpintería de su padre; o bien, el fomento de una ideología de izquierda de Ismael motivada por su profesora Teresa.

Otro elemento importante en la elección de su objeto de investigación, son los antecedentes académicos de las y los estudiantes, pues, además de la docencia, hay quienes estudiaron otra carrera o se especializaron en una rama de las ciencias de la educación. Carmen, por ejemplo, además de la normal, estudió la carrera de Ciencias y Técnicas de la Comunicación, por lo que su tesis de doctorado la enfocó a conocer el impacto que tienen los aprendizajes virtuales en las prácticas docentes. María, de formación psicóloga, realizó una propuesta psicopedagógica para atender los problemas que ocasiona la obesidad infantil. Manuel, especialista en educación especial, desarrolló un modelo de gestión para fomentar escuelas inclusivas en el estado de Jalisco.

Finalmente, un componente relevante para la elaboración de su objeto de estudio, son las competencias académicas y valores personales que el mundo escolar otorgaron a los doctorantes.

Por ejemplo, Adán aprendió a tener una visión holística gracias al aprendizaje de materias muy diversas en su trayectoria escolar. Por su parte, Pedro fue incentivado a lo largo de su vida académica a desarrollar su gusto por el arte y la promoción cultural. La diversidad de novelas que leyó en la escuela motivó a Julio a estudiar en la facultad de Filosofía y Letras. Los aprendizajes y la convivencia escolar son un fundamento para las competencias investigativas de los doctorantes.

En resumen, la trayectoria académica incide en la construcción de los objetos de investigación al menos en tres vertientes: en la elección y desarrollo del objeto de estudio acorde a la formación escolar de los doctorantes; las competencias académicas desarrolladas en el transcurso de la vida escolar; por la relación significativa que algunas figuras docentes tuvieron en las historias de vida de cada estudiante del doctorado.

TESIS 3

- El desarrollo profesional de las y los estudiantes incide de manera significativa en su proceso de investigación.

Respecto a esta segunda tesis, es posible detectar al menos tres componentes. Muestro algunos casos, para ejemplificar cómo se expresan cada uno de ellos.

Tesis 3.1. Competencias profesionales e investigativas

La experiencia adquirida durante la trayectoria profesional es un aliciente relevante en la construcción del objeto de estudio de cada doctorante.

Julio ha ejercido la profesión docente desde los 18 años de edad. A los 23 ya ejerce como profesor de la Benemérita y Centenaria

Escuela Normal de Jalisco, en la que actualmente ostenta un alto puesto académico y de dirección. Por ello, no es extraño que su tesis verse sobre la cultura escolar en la centenaria normal. En ella da cuenta de la vida cotidiana de directivos, profesores y estudiantes normalistas y sus representaciones del quehacer educativo.

Una preocupación importante para Julio es la percepción que los actores tienen sobre sí mismos, pero también se interesa sobre las formas como se organizan para adquirir cotos de poder. Este segundo interés quizá emergió cuando fue víctima de un grupo de poder sindical al fungir como docente en la escuela Normal:

a partir de un conflicto generado desde el sindicato magisterial y la federación estudiantil contra la directora de la normal, en el que me involucré por lealtad, tuve que salir de la institución, sin renunciar a mi plaza, pero comisionado a la Sección 47 del SNTE (Julio, 2012).

Bernardo observa que, a través de su experiencia profesional, se dio cuenta que a muchos colegas y estudiantes de posgrado sólo les interesaba un trabajo estable y la remuneración económica, pero mostraban poco compromiso con la profesión docente. Consideraba que...

en el campo educativo hace falta trabajar más la actitud, por encima de la vocación. Hay muchas gentes que están en la docencia por circunstancias y allí están ofreciendo sus servicios, pero si trabajamos la actitud en esas personas tendremos resultados muy diferentes (Bernardo, Entrevista, 2012).

Es por ello que considera que, como investigador y profesor de la normal, puede incidir en algunos estudiantes, pues “trata de formación de docentes, siendo formación inicial, creo que allí está la ruptura para sembrar algunas inquietudes y que esto se refleje en el trayecto profesional” (Bernardo, Entrevista, 2012).

En el caso de *Adán*, sus incursiones deportivas le permiten ingresar al centro de alto rendimiento del Comité Olímpico Mexicano y

experimenta un periodo de intensa convivencia con colegas deportistas; adquiere nuevos aprendizajes que modifican sus paradigmas deportivos y amplían su visión del mundo. Él mismo se convierte en entrenador juvenil, adquiriendo el gusto por la enseñanza, pues considera que: “contribuyo mediante la gimnasia a que otros cambien su visión del mundo” (Adán, Biograma, 2012).

De forma paralela a su carrera deportiva, realiza estudios universitarios con gran desempeño. Ya licenciado, se vuelve un exitoso consultor de empresas, y allí continúa fomentando el desarrollo humano tanto con directivos, personal, e incluso con niños y niñas de escasos recursos a través de la instrucción deportiva. En esa época, Adán reconoce: “Me siento seguro de mis capacidades. Me siento autorealizado, con reconocimiento y liderazgo en los equipos de trabajo” (Adán, Biograma, 2012).

Tesis 3.2. Conocimiento de sujetos o equipos de trabajo significativos

La coincidencia con personas significativas durante el desarrollo profesional incide positivamente en la construcción del objeto de estudio de las y los doctorantes.

Ana ubica su gusto por el saber y el conocimiento desde sus años de infancia. Pues como ella señala: “El seguir estudiando siempre lo he tenido desde niña, siempre ha existido en mí el interés por aprender, conocer y desarrollarme en lo que me interesa hacer” (Ana, 2012). Sin embargo, su inserción profesional en la investigación ocurre cuando conoce a un par de académico y se incorpora formalmente como su asistente. “Unido a ello, inicié a adentrarme a tareas artesanales de investigación, apoyo, transcripciones, registros, análisis de datos, interpretaciones, que formaban parte de estudios mayores que la dirección impulsaba en diversas áreas y campos de conocimiento” (Ana, 2012).

Fueron la capacidad profesional y el perfil humano de ambos académicos los que motivaron a Ana para culminar su maestría e iniciar sus estudios de doctorado, pues ella manifiesta que se sentía segura para realizar esa tarea. Pues como ella señala:

Puedo afirmar sin duda, que ellos creyeron primero en mí, para serlo, que yo misma. Y los *tips* artesanales, las bases y consejos mejores que tengo sobre la investigación, los he recibido de ellos, de acompañarlos, de apoyararlos, de observar cotidianamente sus actividades y actitudes académicas (Ana, 2012).

También recuerda que el nivel de exigencia de sus asesores era alto; de ellos aprendió que “un investigador no existe si no publica, no existe si no apropia de la teoría, no existe si su estudio no tiene impacto social y educativo para la mejora, y de que un investigador novel, es el que tiene apenas el doctorado” (Ana, 2012). Entonces, las motivaciones que recibió en su quehacer profesional para elaborar su objeto de estudio fueron de dos tipos: por motivación de sus jefes de proyecto, así como por las habilidades que paso a paso fue desarrollando en su diario quehacer como asistente.

Si bien *Manuel* fungió como docente frente a grupo en educación básica, sus máximas satisfacciones las ha realizado en la atención de personas con capacidades diferentes, pues ha ejercido en programas innovadores y pilotos en ese campo: “mi carrera como docente me ha permitido ser pionero en aspectos importantes del ámbito educativo. [por ejemplo] en la reorientación de los servicios de la Educación Especial, en una de las modalidades de educación especial” (Manuel, 2012).

Y como pionero se ha integrado al programa de doctorado, con una tesis titulada “Mediaciones para impulsar el desarrollo de escuelas inclusivas”. Ese trabajo tiene como propósito proponer un modelo de gestión para lograr la integración de los menores con necesidades especiales en escuelas regulares. Es decir, el estudiante pretende rebasar las exigencias de la investigación básica con el fin de incidir, prácticamente, en los factores cotidianos que

obstaculizan las barreras del aprendizaje (Manuel, Borrador de tesis, 2014).

Durante su estancia en las instalaciones de alto rendimiento del Comité Olímpico Mexicano, *Adán* reconoce la presencia de su entrenador como especialmente significativa, pues no sólo le enseñó el valor de la constancia y la disciplina, sino también la importancia del servicio, del autoconocimiento y el desarrollo humano, aprendizajes que pudo desarrollar en su propia tesis de posgrado. Dejemos que él mismo nos explique:

Los aprendizajes identitarios tienen un fondo psicológico y se refieren al autoconocimiento, reconocimiento de los otros y la construcción del nosotros; conceptos fundamentales para el desarrollo humano [...] En mi experiencia vital pienso que quien está bien consigo mismo (paz interior, conocimiento de los límites personales, ubicación en el mundo, etcétera), se relaciona positiva y constructivamente con los demás, por supuesto que puede suceder lo contrario con quien no está bien consigo mismo (Adán, Biograma, 2012).

Tesis 3.3. Integración de campos profesionales en el objeto de estudio

Las y los doctorantes que lograron la convergencia entre los diferentes ámbitos de ejercicio profesional en la construcción de su objeto de estudio, muestran buenas competencias de investigación.

Francisco centró su actividad profesional, además de en la enseñanza, en la investigación histórica. Esta incursión laboral permitió al docente convertirse en autor al publicar “Historia de Guachinango” en 1997 y “Guachinango, mi Municipio” (Francisco, 2005). Su vinculación entre la historia y la pedagogía la expresa en la producción de una obra de la que se siente particularmente orgulloso, en palabras del autor: “Uno de mis aportes fue la elaboración del cuaderno para colorear que hice para las niñas y niños que cursan 1º, 2º y 3º

de educación primaria y que es un material didáctico en la enseñanza de la historia local” (Francisco, Entrevista, 2012).

Así, en la construcción de su objeto de estudio se expresan ambas preocupaciones académicas y vitales, la docencia y la historia: La enseñanza de la historia local en la asignatura de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad en Guachinango, Jalisco. *Francisco*, en la introducción de su borrador de tesis expresa de manera clara que su investigación

parte del aprecio que tengo por la historia. La labor de maestro, aunado al trabajo de historiar un girón del occidente de Jalisco como cronista oficial, ha creado en mí un gusto especial por esta materia. Ser microhistoriador del municipio de Guachinango por veintiocho años, me ha dado fortaleza para atreverme a realizar una investigación relacionada sobre este tema (Francisco, 2014).

En el caso de *Carmen*, su interés en su objeto de estudio lo centra en el análisis de la relación entre la formación virtual y su impacto en las prácticas docentes, lo cual se engarza directamente con su propia historia académica y profesional, pues considera que

el análisis del uso de la TIC en su quehacer cotidiano suele potenciar su quehacer educativo, si se reúnen una serie de condiciones: como un entorno laboral digitalmente equipado; por el incentivo del uso de los directivos; por la actualización del profesorado e incluso por el ambiente familiar mediado tecnológicamente; y por la propia trayectoria técnica (Carmen, Borrador de tesis, 2014).

María es una estudiante joven, delgada, menudita, con gran dedicación a su investigación, que versa sobre “Representaciones sociales de la obesidad infantil en niños y niñas de educación primaria” (María, 2014). Además de su actividad docente, funge como psicoterapeuta, pues tiene un posgrado en Psicoterapia sistémica. Cuando se le cuestionó sobre la relación entre su tema de tesis y su desarrollo profesional, contestó:

Desde el inicio de la investigación el centro de interés estaba en los problemas actuales que viven los niños y las niñas. Desde mi práctica terapéutica en psicología clínica atendiendo diversos casos con niños como depresión, ansiedad, violencia, déficit de atención, hiperactividad, bajo rendimiento escolar, anorexia, bulimia, obesidad entre varios más. Me resultaba claro el trabajo con infantes con un interés por abordar a profundidad desde el ámbito de la educación formal alguno de esos problemas (2014).

En resumen, la construcción del objeto de estudio se ve fortalecido por experiencias puntuales reveladoras, experiencias laborales gratificantes, la convergencia de diversos campos profesionales y por el encuentro con personas o equipos de trabajo significativos, durante el desarrollo laboral de las y los doctorantes. Es decir, la relación entre el desarrollo profesional con la investigación doctoral es, entre otros:

- a) La experiencia profesional y los aprendizajes obtenidos son un aliciente en la adquisición de competencias en el proceso de elaboración de la investigación, como lo testimonian Francisco, Juan y Bernardo.
- b) El conocimiento de sujetos o equipos de trabajo significativos inciden en la construcción del objeto de estudio, tal como lo definen Adán, Manuel y Ana.
- c) La convergencia entre dos o más campos profesionales en la elección del tema a estudiar favorece la construcción del objeto de estudio, como lo señalan abiertamente Francisco, Carmen y Manuel.

VISIÓN DE CONJUNTO

Con estos elementos podemos dar respuesta a la pregunta general del estudio, la cual se plantea:

¿De qué manera las historias de vida de los sujetos doctorantes inciden en los procesos de construcción de los objetos de investigación, de la primera generación del Doctorado en Educación, en la Unidad Guadalajara de la UPN?

La respuesta al cuestionamiento que dio origen a este estudio es:

Las historias de vida de los sujetos doctorantes inciden en los procesos de construcción de sus objetos de investigación mediante su trayectoria académica, desarrollo profesional y formación humana.

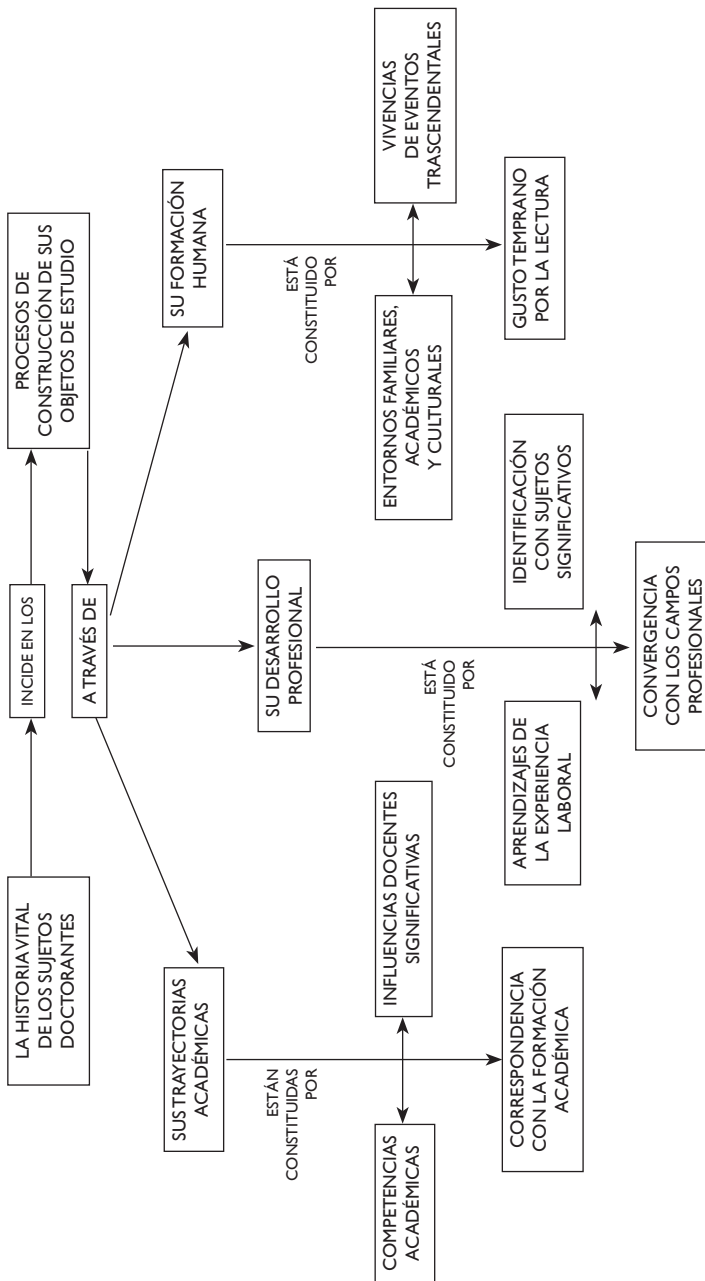
La formación humana es importante en sus procesos de investigación cuando: los sujetos vivieron en un entorno familiar que valoraba y fomentaba actividades académicas y culturales; la vivencia de eventos considerados trascendentales y que motivan y orientan el quehacer investigativo de las y los doctorantes; el gusto temprano por la lectura constituye un aliciente en la construcción de sus objetos de estudio.

Con relación a las *trayectorias académicas*, resultan relevantes: la influencia de figuras académicas significativas para las y los doctorantes; las competencias académicas adquiridas; y la correspondencia del objeto de estudio con la formación académica de los sujetos.

Respecto a las influencias del *desarrollo profesional* en sus investigaciones destacan: los aprendizajes aprendidos en su experiencia laboral; el conocimiento de sujetos significativos, individuales o colectivos, que incidieron en la elección y desarrollo de sus objetos de estudio; la convergencia entre los diferentes campos profesionales en que trabajan las y los actores educativos en su objeto de estudio.

O en términos gráficos:

Figura 65. Trama argumental de la respuesta al cuestionamiento central del estudio



EPÍLOGO¹³

El viaje de investigación y el tránsito por la vida

Como parte de este estudio comparto con los nóveles lectores académicos una reflexión libre, para invitarlos a incursionar en la apasionada aventura de la investigación.

Carta a un(a) joven investigador(a)

Toda investigación es como un viaje de exploración, pues implica una pesquisa externa, pero también una indagación interna. Esa búsqueda está orientada, no solo por las exigencias del objeto de estudio, sino también por nuestros valores más preciados, nuestros principios más profundos, y nuestras creencias más arraigadas. Podríamos decir que es una exploración de mundos externos, pero también internos.

¹³ El presente texto lo elaboré para mi hijo cuando se fue a realizar una estancia posdoctoral en Alemania, sin embargo, coincidió con la redacción de este libro, por lo que el epílogo y el cuerpo del libro constituyen dos caras de un mismo propósito: mostrar a los noveles investigadores la relación entre vida y academia.

De la pregunta de investigación

Todo viaje inicia con una inquietud, un cuestionamiento, una pregunta. Pero también, es el propio horizonte vital del sujeto el que está inmerso en el proceso de investigación. Puede decirse que, cuando el investigador se pregunta por su objeto de estudio, también problematiza su propio mundo y su manera de estar en él. Por ello, el objeto a estudiar se asemeja a un espejo en el cual el sujeto desea mirarse, pero para ello debe limpiar bien el visor. Es decir, debe realizar un trabajo de acotamiento de su objeto de investigación, que no es sino la manera más correcta de auto-cuestionarse. De allí que Galindo insista que el cuestionamiento “es su meta hacia el mundo, su misterio, su motivación, en cierto sentido su justificación vital, su finalidad” (1994, p. 24). En suma, a través de la pregunta de investigación el sujeto relaciona su horizonte vital con el mundo que investiga, y al hacerlo su mundo interior cobra sentido.

De la teoría

Desde esta perspectiva, ¿qué papel cumpliría para el sujeto la fundamentación teórica? La teorización consiste en construir un mapa –integrado por conceptos– que nos orienta en la ruta a seguir para obtener el tesoro escondido, que es justamente nuestro tesoro perdido, nuestro objeto de estudio. En esa búsqueda, el mapa lo elaboramos a partir de retazos o pesquisas que otros viajeros han encontrado. Pero ojo, en los relatos de los navegantes existen imprecisiones, pistas falsas y hasta fantasías. Por ello, debemos estar alertas, corroborar las fuentes y verlas a través de un catalejo, esto es, de un riguroso aparato crítico.

Cuando elaboramos el aparato conceptual de nuestro estudio, de manera paralela, construimos el andamiaje perceptual que da sostén a nuestra existencia. O como dice Gadamer (1977), se realiza un encuentro entre el horizonte cultural de sujetos que viven en otros contextos geográficos e históricos con nuestro propio horizonte vital. Eso es posible ya que ambos (autores-navegantes e

investigador-explorador) compartimos una misma experiencia existencial, la vida humana. Las categorías elegidas para nuestro estudio constituyen los vínculos a través de los cuales nos comunicamos, unos y otros, teórica y existencialmente y, por tanto, dan sustento vital a nuestro estudio, esto es, nutren nuestra existencia.

De métodos de investigación

Por su parte, el diseño metodológico del objeto de estudio constituye una hoja de ruta que elaboramos para orientar nuestro camino investigativo. Ese mapa lo construimos desde nuestra intuición, saber y experiencias previas, para preparar el viaje exploratorio hacia el universo exterior, pero también hacia el interior. Metodología, significa el estudio del camino, de la senda que nos proponemos realizar para llegar a buen término. Ruta que conduce a la meta que nos propusimos al inicio de la investigación.

Del trabajo de campo

Sin embargo, como todo buen viajero sabe, el mapa no es el territorio. El camino, las más de las veces, es largo y sinuoso, como recitan melódicamente los Beatles; está lleno de recovecos, de escarpadas montañas y de peligrosos acantilados. Vaya, el trabajo de campo es más *trabajo* que *día de campo*. Un investigador maduro (que ha experimentado los sinsabores y los vuelcos que da la vida) está más preparado que el estudiante novel e idealista, quien se lanza sin suficientes pertrechos a la aventura investigativa.

Una vez en la migración indagatoria, de ese perderse continuamente, de volver una y otra vez sobre lo andado, de enfrentarse, como Ulises, a mil monstruos y vicisitudes imprevistas, de reorientar incesantemente la ruta, de izar y descender las velas, sólo entonces, si se es perseverante, podremos decir que llegamos a tierra firme. Pero quizá no sea tan firme como se afirma.

De los hallazgos

Lo más frecuente es que el lugar al que arribamos no fue la tierra prometida, no era la isla del tesoro. Esto ocurre porque emprendemos el éxodo en busca de nuestro paraíso perdido. Queremos encontrar en el exterior lo que extraviamos en nuestro interior. Es por ello que, asiduamente, como investigadores y como personas, nos desilusionamos con lo que encontramos. El lugar donde esperábamos encontrar nuestropreciado objeto, nos desprecia; quizá solo sea un no aprecio hacia nosotros mismos. Tal vez descubrimos la otra cara de nuestra luna, que es en sí un gran hallazgo, pero no lo valoramos porque nos desvaloramos.

Al final del viaje, quizás consideremos que lo que planteamos inicialmente era mera ilusión, que todo fue un espejismo. Pues resulta que los resultados no resuelven el problema que esperábamos resolver. Quizás la pregunta vital no fue la correcta o la meta fue demasiada alta. El novel navegante, cuando no abandonó el barco durante el trayecto, considera que el viaje fue un desastre indagatorio, pero sobre todo una catástrofe personal. ¡Cuidado! Como navegadores expertos en la vida, sabemos que cuando las respuestas son otras, debemos replantear las preguntas y ser menos ambiciosos en nuestros objetivos. Como sujetos, sintientes y pensantes, reconocemos que cuando el estudio no cumple con nuestras expectativas, lo que hacemos no es modificar el objeto de indagación, sino nuestros propósitos. Es decir, conviene reajustar todo lo escrito y vivido para que justifique justo a lo que mis datos-vivencias alcanzan. Debemos tener alma de niño para que, con las monedas en la mano y con inocente humildad, nos preguntemos: “y esto, ¿pa’ qué me alcanza?”. Pues estos son los alcances verdaderos de mi estudio investigativo y existencial.

De la redacción del informe

Al redactar las conclusiones hacemos recuento de todo el proceso investigativo y vital. Vemos el mapa en su conjunto, valoramos,

integramos y redactamos la misiva última de nuestro trayecto existencial y académico. Atención, la configuración de nuestro viaje solo se observa íntegramente cuando se toma distancia de la vivencia propia. Cuando se viaja, la vida misma no se observa, sólo se experimenta, es el *a priori* de la existencia. Sólo con el paso del tiempo, cuando se revisa el andar (interior y exterior), se revela el verdadero sentido del trayecto investigativo y de la vida. Es decir, las sucesivas experiencias con nuestro objeto de estudio adquieren forma y sentido. Sólo cuando el sujeto se convierte en objeto de sí, cuando indaga sobre la experiencia interna del viaje, la subjetividad emerge robustecida en su plena singularidad. Sólo entonces hacemos el recuento de los años (y en veces de los daños) y de la sabiduría que nos dejó este camino de auto-indagación.

De las conclusiones

Apreciable novel investigador o investigadora, un último pero fundamental consejo: nunca olvides integrar la razón al corazón. Que la razón ilumine tu camino, pero que tu corazón sea siempre tu guía. Y cuando te encuentres en la disyuntiva de escoger solo un camino, elige razonablemente el que tenga más corazón. Pues, como asevera Marcel Proust: “El verdadero acto de descubrimiento no consiste en encontrar nuevas tierras sino en ver con nuevos ojos” (Cfr. Najmanovich, 2008, p. 175).

REFERENCIAS

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Antiseri, D. y Reali, G. (2009) *Historia de la filosofía*. Vol. 7. Bogotá, Colombia: Editorial San Pablo.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bolívar, D. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación*. Madrid, España: La Muralla.
- Borsotti, C. (2007). *Temas de metodología de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Burke, P. (1987). *Sociología e historia*. Madrid, España: Alianza.
- Castoriadis, C. (2000). *Los demonios del hombre: las encrucijadas del laberinto VI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano 2*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá, Colombia: Nueva América.
- Erikson, E. (1985). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Luévanos, C., Paniagua, M. y Vergara, M. (2009) *Diseño Curricular del Doctorado en Educación*. México: UPN, Unidad Guadalajara.

- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca, España: Sígueme.
- Galindo, J. (1994). *Entre la exterioridad y la interioridad. Apuntes para una metodología cualitativa*. México: ITESO.
- García Córdoba, F. (2004). *La tesis y el trabajo de tesis*. México: Limusa.
- García, M. y Pedrero, I. (1995). *Luces y sombras. El sueño de la razón en Occidente*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Conaculta.
- Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía de la oposición*. México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1970). *Antología*. México: Siglo XXI.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (comps.). *Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp.113-145). México: El Colegio de Sonora.
- Heidegger, M. (2020). *Ser y tiempo*. Madrid, España: Trotta.
- Heller, A. (1972). *Historia y vida cotidiana*. México: Grijalbo.
- Kant, I. (2007). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Kornblit, A. L. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Leñero, A. (2005). *El árbol del tiempo*. México: Castillo.
- Maturana, H. (1992). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago, Chile: J. C. Sáez Editor.
- Maturana, H. (1993). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago, Chile: J. C. Sáez Editor
- Najmanovich, D. y Lucano, M. (2008). *Epistemología para principiantes: pensamiento científico, conocimiento del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Era Naciente.
- Miroux, J. P. (2005). *La autobiografía. Las escrituras del yo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Padrón, J. (2019). *Diferencias entre epistémico y epistemológico*. Maracaibo, Venezuela: Universidad de Zula.
- Parménides (s. f.). Fragmentos y selección de testimonios. *Cuadernos de Filosofía Antigua 2*. Buenos Aires, Argentina: Biblios.
- Platón (2012). *La República*. Barcelona, España: Brontes.
- Plummer, K. (1989). *Los documentos personales*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Rubial, A. (2000). ¿Historia literaria vs. historia académica? En F. Curiel, *El historiador frente a la historia*. México: UNAM.
- Santos, Boaventura de Souza (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.

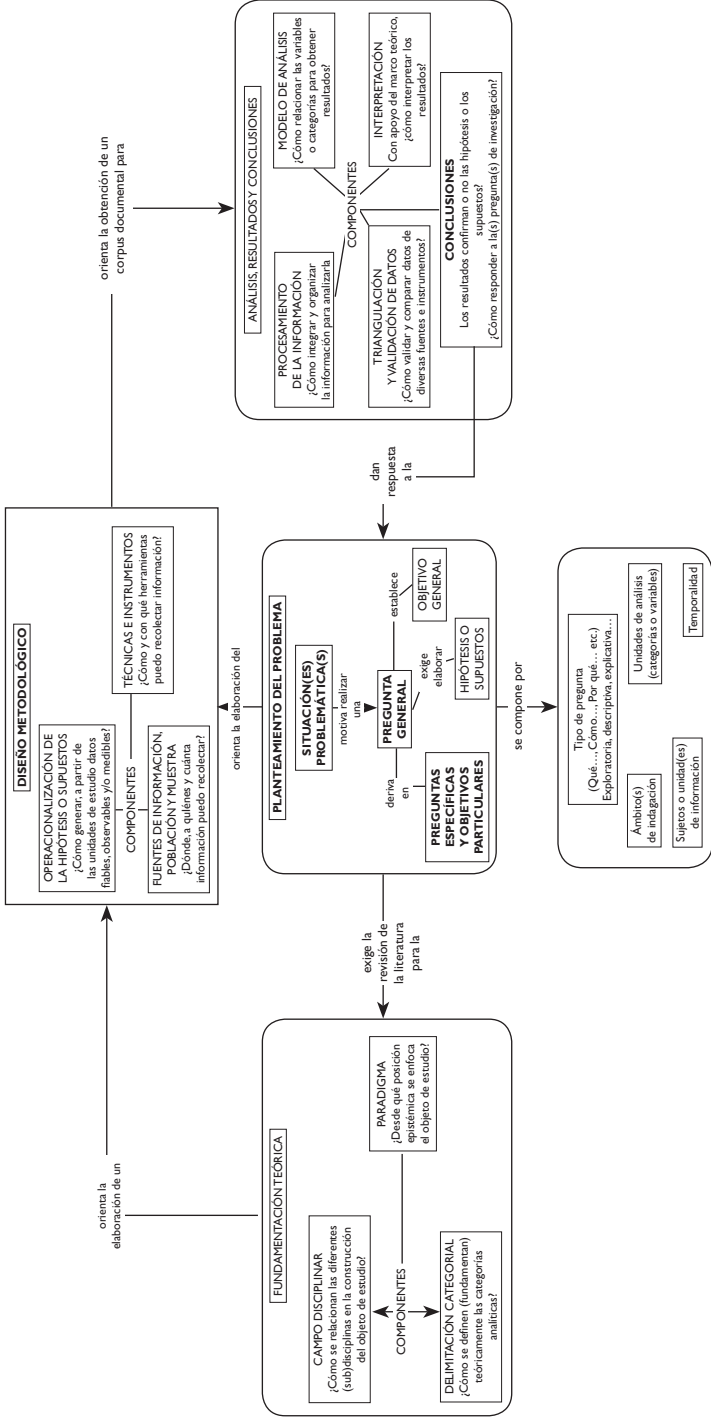
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. Nueva York, EUA: Random E.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Las bases de la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- UPN (2010). *Doctorado en Educación. Plan Curricular*. México: UPN, Unidad Guadalajara.
- Ursua, N., Ayestarán, I. y González, J. (2006). *Introducción a la filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Ediciones Coyoacán.
- Villoro, L. (1982). *Crear, saber y conocer*. México: Siglo XXI.
- Wrights, G. H. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid, España: Alianza Universitaria.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Adán (20 de agosto de 2012). Biograma. Tonalá, Jalisco, México.
- Adán (20 de agosto de 2012). Entrevista. (Manuel, entrevistador).
- Ana (20 de agosto de 2012). Entrevista. (Adán, entrevistador).
- Ana (enero de 2014). Borrador de tesis. Guadalajara, Jalisco, México.
- Adrián (20 de agosto de 2012). Autobiografía. Guadalajara, Jalisco, México.
- Adrián (20 de agosto de 2012). Entrevista. (Julio, entrevistador).
- Adrián (2014). Curriculum Vitae. Guadalajara, Jalisco, México.
- Bernardo (27 de agosto de 2012). Autobiografía. Colotlán, Jalisco, México.
- Bernardo (20 de agosto de 2012). Entrevista. (Adán, entrevistador).
- Bernardo (enero de 2014). Borrador de tesis. Colotlán, Jalisco, México.
- Carmen (20 de agosto de 2012). Biograma. Guadalajara, Jalisco, México.
- Carmen (27 de agosto de 2012). Entrevista individual. (Juan, entrevistador).
- Carmen (enero de 2014). Borrador de tesis. Guadalajara, Jalisco, México.
- Francisco (2005). *Guachinango, mi Municipio*. México: Conaculta.
- Francisco (27 de agosto de 2012). Autobiografía. Guachinango, Jalisco, México.
- Francisco (20 de agosto de 2012). Biograma. Guachinango, Jalisco, México.
- Francisco (27 de agosto de 2012). Borrador de tesis. Guachinango, Jalisco, México.
- Francisco (20 de agosto de 2012). Entrevista. Guadalajara, Jalisco, México.
- Francisco (enero de 2014). Borrador de tesis. Guachinango, Jalisco, México.
- Juan (20 de agosto de 2012). Biograma. Guadalajara, Jalisco, México.
- Juan (20 de agosto de 2012). Entrevista. (Ismael, Entrevistador)
- Julio (agosto de 2012). Autobiografía temática. Guadalajara, Jalisco, México.
- Julio (20 de agosto de 2012). Entrevista. (Adrián, Entrevistador).

- Manuel (27 de agosto de 2012). Autobiografía. Guadalajara, Jalisco, México.
- Manuel (14 de enero de 2014). Borrador de tesis. Etzatlán, Jalisco, México.
- María (27 de agosto de 2012). Autobiografía. Guadalajara, Jalisco, México.
- María (27 de agosto de 2012). Biograma. Guadalajara, Jalisco, México.
- María (enero de 2014). Borrador de tesis. Guadalajara, Jalisco, México.
- Ismael (27 de agosto de 2012). Autobiografía temática. Guadalajara, Jalisco, México.
- Pedro (27 de agosto de 2012). Autobiografía temática. Guadalajara, Jalisco, México.
- Pedro (20 de agosto de 2012). Biograma. Tonalá, Jalisco, México.
- Pedro (27 de agosto de 2012). Entrevista. Tonalá, Jalisco, México.
- Pedro (enero de 2014). Borrador de tesis. Tonalá, Jalisco, México.

Figura 66. Proceso de construcción del objeto de estudio desde una perspectiva sistémica



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Leticia Ramírez Amaya *Secretaria de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinación Técnica*

VOCALES ACADÉMICAS

Laura Magaña Pastrana
Esperanza Terrón Amigón
Alma Eréndira Ochoa Colunga
Mariana Martínez Aréchiga
Rita Dromundo Amores
Maricruz Guzmán Chiñas

Mildred Abigail López Palacios *Fomento Editorial*
María Eugenia Hernández Arriola *Formación*
Rodrigo García García *Diseño de portada*
Manuel Ricardo Hinojosa Hinojosa *Edición y corrección de estilo*

Esta primera edición de *Cuestionamientos existenciales e interrogantes investigativas. Vinculación epistémica-vivencial de doctorantes en Educación* estuvo a cargo de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 17 de marzo de 2023.