



ISBN: 978-607-02-4397-4

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

María Guadalupe Moreno Bayardo (2013)
“Apoyo familiar, compromiso personal y disposición a las
rupturas. Una historia de formación doctoral”
en *El posgrado. Programas y prácticas*,
María Concepción Barrón Tirado,
Gloria Valenzuela Ojeda (coords.),
IIUE-UNAM, México, pp. 133-173.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

APOYO FAMILIAR, COMPROMISO PERSONAL Y DISPOSICIÓN A LAS RUPTURAS. UNA HISTORIA DE FORMACIÓN DOCTORAL

*María Guadalupe Moreno Bayardo **

INTRODUCCIÓN

Un número significativo de estudios sobre el posgrado en México ha privilegiado acercamientos a temáticas como la evolución de la matrícula de estudiantes; las tendencias en la oferta de posgrado; la conformación de las plantas docentes; las fuentes de financiamiento; los tiempos de graduación; las características de las instituciones que los ofrecen; la movilidad de estudiantes y profesores; los diseños curriculares; la inserción de los egresados al mercado de trabajo; las políticas de desarrollo del posgrado, etc. Son pocas las investigaciones centradas en las prácticas de formación que se dan en el interior de los programas y, todavía menos, las que se han generado con la intención de desentrañar cómo viven los estudiantes de posgrado su proceso de formación en determinado programa.

En este último sentido, realicé la investigación titulada “Condiciones¹ personales e institucionales en las que se generan procesos de formación para la investigación en programas de doctorado en

* Profesora-investigadora del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara.

1 Se ha empleado el término condiciones para hacer referencia a circunstancias presentes y a formas de hacer o de actuar, tanto de sí mismo como de otros, que pueden resultar favorables o no, en términos de propiciar aprendizajes significativos; se trata de condiciones que en ocasiones son modificables por el sujeto en formación o por la institución en la que está inscrito, pero en otras no lo son y se convierten en una especie de contexto obligado en el que habrá de ocurrir, en cada caso, su experiencia de formación doctoral.

educación”, cuyo propósito fue aportar al conocimiento acerca de la formación de investigadores en el campo de la educación, en particular al análisis de los múltiples factores que se articulan y constituyen las condiciones en las que se dan los procesos de formación para la investigación en doctorados en educación; marco en el cual cada sujeto configura su propio proceso de formación.

Aunque el propósito de este trabajo no es hacer un reporte formal² de la investigación antes mencionada, sino mostrar un producto de la misma, concretado en la historia de formación doctoral de una de las participantes en el estudio, se presentan enseguida de manera breve algunos elementos que permitirán al lector conformar una idea global del estudio realizado.

Las preguntas centrales de la investigación en cuestión fueron formuladas en los siguientes términos: ¿desde qué condiciones (personales, familiares, económicas, laborales y de formación previa) viven su experiencia formativa los estudiantes de programas de doctorado en educación?, ¿cuáles son las condiciones (experiencias formativas que se propician, formas de asesoría y tutoría, formas de interacción de los estudiantes con los académicos y con los pares) de las instituciones en que dichos estudiantes cursan el doctorado en educación?, ¿cómo se configura el proceso de formación de cada estudiante en la confluencia de las condiciones personales e institucionales identificadas?

De acuerdo con los teóricos de la formación que se constituyeron como referente de la investigación mencionada, Ferry (1990, 1997), Honoré (1980), Filloux (1996), se asumió que nadie forma a otro, es cada sujeto el que se forma a sí mismo, y lo hace con apoyo en diversas mediaciones, entre las que destacan los formadores como mediadores humanos y las instituciones educativas como espacios intencionados hacia dicha formación; de allí que era de esperarse que cada uno de los sujetos participantes en el estudio, once estudiantes de tres diferentes programas de doctorado en educación, viera una historia de formación única, la cual había que reconstruir.

2 El libro que contiene el reporte formal de la investigación se encuentra ya en proceso de edición y en éste se da cuenta de la misma de manera amplia.

Reconstruir una experiencia de tal naturaleza supone fundamentalmente un acercamiento a los sujetos en formación (en este caso estudiantes de doctorado) con apoyo en mediaciones instrumentales que faciliten la explicitación de qué están viviendo, qué cosas les están siendo especialmente significativas, cómo asimilan los diversos momentos de ese proceso, cuáles son sus principales aprendizajes, sus cavilaciones, su reacción ante los aciertos y desaciertos de los formadores, de los pares y de sí mismos, o bien ante el apoyo o la falta de apoyo de las personas de su entorno, entre otros.

Las historias de formación pudieron reconstruirse a partir de reportes reflexivos, a la manera de Wagner (1999),³ complementados con entrevistas individuales y grupales. Una vez que los estudiantes decidieron participar, se les pidió elaborar de manera libre (abordando aquellos asuntos vinculados con su proceso de formación que les estuvieran siendo significativos y sobre los que quisieran comentar) un reporte reflexivo con una periodicidad aproximada de cada dos semanas. Los reportes fueron la base para la reconstrucción de las historias, lo que éstos aportaron fue complementado o profundizado con algunas entrevistas individuales y otras grupales (entre estudiantes pertenecientes a un mismo programa).⁴

En todos los casos, los estudiantes fueron contactados en una etapa inicial de su doctorado entre los años 2001 y 2002; a partir de ese momento, se dio seguimiento a su proceso con apoyo en los

3 Sobre el uso de reportes reflexivos como medio para acceder a información sobre procesos de formación, el principal antecedente encontrado hasta el momento corresponde al trabajo de Wagner (1999), quien sobre todo con fines de evaluación, empleó reportes hechos por los propios estudiantes acerca de un curso universitario. Wagner distingue tres tipos de reportes: el informe, el diario y el reporte reflexivo. Este último reúne las ventajas de los dos primeros porque puede incorporar las aportaciones de orden descriptivo propias del informe y las interpretaciones subjetivas producto del diario; además, tiene la ventaja de que puede resultar más específico, pues se orienta con un propósito particular. Otra de las posibilidades que el autor advierte en el reporte reflexivo, es que permite a los estudiantes analizar y criticar las experiencias de aprendizaje que se les proponen y viven durante un curso o programa de estudios.

4 Las viñetas que acompañan al texto indican si fueron extraídas de un reporte reflexivo (ejemplo R1S2D3), de una entrevista individual (ejemplo E1S2D1) o de una entrevista grupal (ejemplo EG3D3); examinarlas permite evidenciar que la aportación más recurrente se obtuvo de los reportes reflexivos de los estudiantes.

reportes reflexivos y las entrevistas, prácticamente hasta la etapa final del programa. A fines de 2008, diez de los once estudiantes que participaron en esta investigación habían obtenido ya el grado correspondiente y la última estaba próxima a obtenerlo. Lo que aquí se presenta es la historia de formación doctoral de Adela, una de las participantes en el estudio.

LA RECUPERACIÓN DEL ENTORNO DE FORMACIÓN

La familia nuclear

Adela nació en una población del interior del estado de Jalisco, en el seno de una familia de escasos recursos, fue la menor de tres hermanos y la única mujer; refiere que su papá era *buen proveedor*, pues ella nunca sintió las limitaciones económicas, lo que ellos tenían y la forma en que vivían le parecía lo normal:

Era un ambiente pueblerino en los años setenta en que la pobreza estaba repartida equitativamente, no se siente tanto. Además no había tantas tentaciones como en la ciudad seguramente; entonces, para mí era una situación normal, digamos las cosas básicas siempre estuvieron completas, incluso nosotros fuimos al colegio de monjas (E1S4D2).

El padre trabajaba como maestro albañil y tenía la firme convicción de la capacidad de sus hijos para llegar a ser profesionistas, por eso cuando Adela, estando en primaria, le dijo: “a mi amiga que sacó nueve la llevaron al mar de premio y yo que saqué diez no me llevan a la playa”, el padre le contestó, “tu obligación es estudiar, no hay que premiarte, es tu responsabilidad estudiar como la mía es trabajar para que ustedes estudien” (R10S4D2); esa respuesta parece haber marcado a Adela para toda la vida, pues cuando se trata de estudiar, convierte el estudio en su responsabilidad primera.

La madre, originaria de una entidad vecina a Jalisco, provenía de una familia culta de sacerdotes, religiosas y maestros, los cuales

fueron para la familia de Adela un apoyo fuerte tanto en lo moral como en lo económico, sobre todo en los tiempos en que sus hermanos y ella estuvieron estudiando hasta llegar a la licenciatura. De su familia materna heredaron una amplia biblioteca que tenía todo tipo de libros; de allí nació en Adela su gusto por la lectura, pues además de tener el acceso a ellos, pudo “conocer el mundo a través de los libros, lo cual es muy bueno si no se tienen grandes posibilidades económicas para viajar” (R10S4D2).

Con unos padres que confiaban en las facultades de sus hijos para los estudios, Adela y sus hermanos tuvieron todo para que su actividad principal fuera el estudio; ésa era *su responsabilidad*. Desde tal situación, se fue gestando la vocación académica de Adela, según ella misma lo reconoce, “la vocación académica nace desde el seno familiar, uno va por ese camino y le encuentra gusto y le sigues, si no hubiera sido lo mío, lo hubiera dejado” (E1S4D2).

La familia actual

Adela tiene ya más de 20 años de casada, viven sólo ella y su esposo porque no tuvieron hijos, recibe del marido el mismo apoyo que recibió en su familia nuclear, en este caso para dedicarse a estudiar el doctorado; él es investigador en una universidad pública, comprende por lo tanto los intereses de la vida académica y desde allí la apoya, comparte sus búsquedas e inquietudes y su proceso de formación en el doctorado:

Mi marido tiene una mente muy erudita, que fue lo que a mí me atrajo debo decirlo, él tiene una capacidad para la búsqueda de información y la búsqueda en general, que es muy fácil coincidir en ese punto ¿no? Yo puedo llegar y decirle: “oye mira, estamos leyendo a Gadamer”, resulta que él ya leyó todo de Gadamer y la hermenéutica y eso nos permite encontramos en otro punto; te puede parecer pretencioso, pero eso es de las cosas más íntimas que nos mantienen, algo que va más allá de hombre y mujer (E1S4D2).

Pero ese ambiente, según expresó Adela, les ha costado muchos años de limar aristas y muchas otras cosas. Tal parece que en el momento en que Adela ingresó al doctorado se conjuntó una serie de elementos que le brindaron condiciones muy favorables para emprender y sostenerse en ese propósito:

En la cotidianidad esto se resuelve sin grandes conflictos, feliz coincidencia con una persona que hace con gusto toda la limpieza de mi casa, feliz estancia de tres amigos muy queridos que hacen los días cortos con su charla y afecto, feliz momento en mi relación marital. Hoy estoy conforme y agradecida con la vida (R4S4D2).

En cuanto al espacio físico y a los diversos apoyos para estudiar en un nivel como el de doctorado, Adela cuenta con una casa que prácticamente se convierte en biblioteca: “tenemos un área que la cuidamos mucho de área de descanso, la recámara es recámara y ya, todo lo demás, la sala y la otra recámara son biblioteca” (E1S4D2).

La formación previa

En 1973, Adela vivió lo que podría denominarse una *ruptura*, tanto de la permanencia en su tierra natal como del estilo de formación que hasta entonces había recibido. Después de estudiar primaria y secundaria en su pueblo de origen, en un colegio de religiosas, se trasladó a la ciudad de Guadalajara a seguir estudiando con “la firme decisión de aprender y además concretar el vago deseo de acceder a la movilidad social que por los años setenta todavía era posible a través de los estudios universitarios” (R10S4D2). Uno de sus hermanos ya estaba viviendo en esa ciudad y, además, en pocos meses toda su familia se trasladó a Guadalajara para seguir apoyando a sus hijos en los estudios. La migración de Adela fue una experiencia fuerte, que implicó un cambio de vida:

Migrante y mujer puede convertirse en una peligrosa combinación si en el *choque cultural* no existen instituciones intermedias que reubi-

quen el sentido de las acciones individuales, en mi caso fue la familia, la nuclear con padres firmemente convencidos de las capacidades de sus tres hijos y la familia ampliada con una vasta red de tíos y primos que fueron decisivos en la sobrevivencia económica y social de esos años (R10S4D2).

Lo que recuerda de su tiempo en preparatoria son sus largas estadías en la amplia y ventilada biblioteca, trabajando mucho, pero prácticamente sola. En Adela, se combinaron su convicción de que el estudio es prioritario y su extrema timidez, lo que provocó que no hiciera fácilmente relaciones de amistad con sus compañeros. Tal situación se presentó cada vez que ella estaba estudiando, por lo menos en los niveles previos al doctorado. En este último, sus vínculos de amistad fueron al parecer más fuertes, sobre todo con un pequeño grupo de compañeras.

Cuando terminó la preparatoria, tomó la decisión de no estudiar medicina, aunque ésa era su intención inicial, por ello la había cursado con terminal en área médico-biológica: “me di cuenta de que no era lo mío, así que preferí desperdiciar un buen promedio que arruinarme la vida en hospitales y busqué otras alternativas” (R10S4D2). Con esa decisión, Adela vivió una segunda *ruptura* para la que de algún modo ya se había ido preparando con la experiencia de la primera, ahora se trató de un cambio de ruta profesional que desde luego tuvo fuertes implicaciones en su vida laboral. Se decidió por estudiar una carrera en el área de las ciencias económico-administrativas e ingresó a ella en 1976; al respecto, Adela refirió:

Ingresar a esa carrera y permanecer en ella fue relativamente sencillo y agradable gracias a mi cultura libresca y mis hábitos de aislarme de compañeritos y profesores. Allí era una eterna fiesta que derivó en varios matrimonios de profesores con alumnas (R10S4D2).

Cuando Adela estaba en sexto semestre de la licenciatura murió su madre después de una brevísima enfermedad de tres días. Dicho acontecimiento trastornó las relaciones en el seno familiar y la hizo acelerar la decisión de trabajar aunque estuviera estudiando; una nueva decisión que rompió con el esquema que había construido de

que *estudiar es lo fundamental, lo único*. Esa experiencia de estudiar y trabajar duró muy poco tiempo, sólo mientras estuvo realizando el servicio social:

En febrero de 1979 murió mi madre, nos quedamos en total estado de desconcierto, reconstruir las relaciones en el pequeño círculo familiar fue un proceso doloroso que aceleró mi decisión, hasta entonces postergada, de trabajar aun cuando estuviera estudiando, lograr cierta independencia económica y evitar el convertirme, por vía de los hechos, en la nueva mamá de tres hombres: mi padre y dos hermanos (R10S4D2).

Así que, después de unos días del acontecimiento vivido, se puso a investigar dónde podía realizar su servicio social para cumplir con ese compromiso y después buscar un trabajo. Se dio cuenta de que el maestro Méndez, académico que laboraba en un centro de investigación, requería prestadores de servicio social, pues le habían aprobado una investigación sobre la estructura agraria jalisciense. A contracorriente de la opinión familiar, se presentó al día siguiente con dicho maestro, el cual la aceptó inmediatamente:

Se dio una conjunción que a la distancia reconozco convenenciera; el maestro Méndez no me aleccionaba con marxismo, que entonces se enseñaba como catecismo, y yo correspondía con elaborados análisis de la información que localizaba en distintas dependencias gubernamentales. En general, el maestro confiaba en las estadísticas que yo elaboraba, pues él tenía poco manejo de esos instrumentos (R10S4D2).

Esa decisión marcó un nuevo rumbo en la trayectoria de formación de Adela, pues la convirtió en investigadora temprana, que se fue formando en una lógica de investigación cuantitativa y sobre la línea del agrarismo, que se volvió, por mucho tiempo, su temática de investigación; además, fue la primera y única experiencia que tuvo de trabajar y estudiar al mismo tiempo, rompiendo temporalmente con el esquema interiorizado desde niña de que, cuando estudiaba, ésa era su única responsabilidad.

Como se señaló antes, para Adela el tránsito por la licenciatura fue relativamente sencillo; por ello, se dedicó de tiempo completo a las tareas que le encomendaron en el servicio social, de tal manera que, un mes después de ingresar al centro de investigación donde prestaba dicho servicio, la esposa de un maestro renunció a su plaza de asistente de investigador y el maestro Méndez la propuso a ella para cubrirla con carácter definitivo: “de eso hace 23 años y por entonces mi futuro laboral todavía se me presentaba confuso, pero aún recuerdo mi primer cheque de cinco mil pesos” (R10S4D2).

En 1981, su padre y uno de sus hermanos se regresaron a su pueblo natal a “rescatar el descuidado patrimonio familiar”; ella quedó liberada en cierto sentido porque “el otro hermano había emigrado a Italia a estudiar, o sea *china libre* desde diciembre de 1981, así que tres años después yo conducía perfectamente mi vida privada” (E1S4D2). Esa nueva situación le permitió adentrarse de lleno en el trabajo del centro donde laboraba y participar en cuanta reunión, congreso, curso o conferencia había, desarrollarse como investigadora y hacerse productiva en ello. Esa entrega al trabajo y la productividad que la caracterizaban propició que en 1982, un poco después de haberse titulado de la licenciatura, le asignaran una plaza de profesor-investigador de tiempo completo, la cual quedó vacante cuando su titular emigró al Distrito Federal.

De ese tiempo, Adela recuerda sus encuentros con diferentes asistentes de investigadores y las relaciones entre los jóvenes investigadores de la institución; igualmente, rememora que ya egresada y titulada de licenciatura había un ambiente contagioso para estudiar en el extranjero, por lo cual ella entró a estudiar francés y a dar una clase en la carrera de la que egresó, lo cual fue un desastre que le dejó una mala experiencia, pues no tenía los elementos metodológicos y didácticos para ejercer la docencia: “mi nula preparación para el magisterio y mis atributos personales de timidez extrema convertían cada clase en un martirio” (R10S4D2).

También recuerda su participación en el proyecto nacional de historia del agrarismo, en varias publicaciones sobre reparto agrario en Jalisco, así como la realización de un trabajo de emigrantes, desde la perspectiva cualitativa, que fue criticado de *antropologista*. Ella se

desanimó porque había sido formada en la corriente *válida, la verdadera*, la representada por la lógica hipotético-deductiva y su producción parecía no ser reconocida en ese marco. Aquí inició su inquietud de ruptura con el paradigma de investigación en el que fue formada.

Las experiencias vividas en el centro de investigación y las fructíferas relaciones allí establecidas, además de su inquietud intelectual, la llevaron a plantearse el estudio de un posgrado, pero ya no en el ámbito de las ciencias económico-administrativas, aunque siguió investigando sobre el mismo tema del agrarismo. Ella quería algo que diera cuenta de por qué los sujetos actuaban de una manera y no de otra, de la importancia de esos sujetos en los grandes procesos de los que la economía da cuenta como tendencias de grandes agregados, “en fin, fue mi insatisfacción con las explicaciones economicistas del mundo social lo que me llevó primero a la historia económica y posteriormente a la sociología y las ciencias políticas” (R10S4D2).

El lugar que ella vio como más viable para desarrollar su inquietud fue el de una reconocida institución de posgrado en ciencias sociales que se ubica en la ciudad de México, la cual tiene prestigio académico a la vez que fama de rigidez y autoritarismo; al menos esos fueron los comentarios que Adela recibió de dos compañeros que habían estudiado allí. Sin embargo, la animaron a ingresar por la oportunidad que se tenía en esa institución de discutir con personalidades académicas de Latinoamérica en el campo de las ciencias sociales. Hizo su solicitud y fue aceptada para la promoción 1984-1986. Así, vivió por segunda ocasión la experiencia de ser migrante y una nueva *ruptura* en el área de estudios, pero como ella expresó:

Emigrar al Distrito Federal fue mucho menos complicado que el éxodo de mi pueblo natal a Guadalajara; la edad, las aspiraciones, la mayor seguridad personal y económica, además de un guapísimo novio en el Distrito Federal, eran demasiados estímulos como para no llorar durante el traslado (R10S4D2).

Adela fue becada por el Conacyt en la maestría, lo cual la presionó mucho, hasta hacerla vivir una crisis personal por la carga académica. Pero no todo fue negro, porque en esa época conoció a

su actual marido, coincidió con él en las dependencias donde consultaba información para su tesis, que era sobre cuestiones agrarias. De ese tiempo, Adela se expresa de la siguiente manera:

De la estancia en el Distrito Federal tengo herencias que marcaron nuevos rumbos en mi vida académica y personal: a) una rigurosa formación metodológica en una de las tendencias epistemológicas en boga, el *estructuralismo genético*; b) una apertura hacia los amplios horizontes de la teoría social; c) una crisis personal originada por las presiones académicas en una institución terriblemente autoritaria; d) un parteaguas colectivo causado por los terremotos de 1985 con los que me desperté aquel 19 de septiembre; e) dos grandes amigos que aún conservo; y, por supuesto, un marido que es el lujo de mi vida (R10S4D2).

Para 1987, Adela estaba de regreso en la ciudad de Guadalajara, ya titulada y casada. Su regreso se debió a la crisis económica que se vivió en el país; su beca y plaza de investigador peligraban, una por la fluctuación del peso y la segunda por los cambios en su universidad de origen. En ese mismo año, gracias a su trayectoria académica y laboral, que incluía publicaciones de artículos sobre cuestiones agrarias, mujeres, migrantes, un libro colectivo sobre la condición de la mujer en Jalisco y un par de artículos sobre regionalización, fue aceptada en el Sistema Nacional de Investigadores.

Las condiciones económicas

Como se señaló antes, a pesar de que la familia de Adela fue de escasos recursos, ella contó con todo el apoyo para sus estudios; sus padres y su familia ampliada pusieron las condiciones para que pudiera ser estudiante de tiempo completo hasta llegar a la licenciatura; no vivió la experiencia de grandes carencias ni tampoco la necesidad de aportar o hacerse cargo de la economía familiar; esto marcó de alguna manera su relación con el dinero, que ella describió así:

Yo tengo una relación extraña con el dinero, si tengo mucho lo gasto, si tengo poco me acomodo en lo individual. Yo fui siempre la menor, así que no me sentí nunca con la obligación estricta de mantener a la familia ni me sentí desprotegida. Soy de la idea de que si no tengo nada, puedo volver a empezar, a lo mejor lo que a otros les pudiera parecer un revés de fortuna, a mí no me lo parece (E1S4D2).

Esta especie de *relación libre* de Adela con el dinero, conjuntada con el hecho de que tanto ella como su esposo cuentan por lo menos con los ingresos de una plaza de profesor-investigador de tiempo completo y además no tienen familiares que dependan económicamente de ellos, le permitió tomar la decisión de aspirar a un doctorado, pensando en ser estudiante de tiempo completo sin preocuparse por el factor económico.

Creo que puede haber cierta seguridad con esto del empleo en la universidad, sólo esperaré que no llegaran mis gastos más allá de un límite que me hiciera endeudarme, eso sí ya no me gustaría, en ese momento tendría que desplegar alguna estrategia por allí, alguna clase, algo que no me quite de esto (del doctorado) (E1S4D2).

Habiendo vivido en la maestría la experiencia de ser becaria con todas sus exigencias, al llegar al doctorado Adela no hizo trámites para obtener la beca a la que pudiera haber accedido por las características del programa al que ingresó; tampoco tramitó permisos especiales con las autoridades universitarias, sino que pidió una licencia con goce de sueldo por vía sindical para no estar atada a nadie ni tener compromiso alguno con la institución, sólo el de regresar y seguir trabajando allí. Aunque esta forma de proceder le implicó renunciar a una plaza directiva que tenía además de la de investigadora y le quitó posibilidades de otros ingresos, lo prefirió así. Para ella siempre fue claro que la situación económica no sería un factor que la llevara a dejar el doctorado, que si viviera *un revés de fortuna* buscaría la manera de desahogar la situación, dando clases o haciendo algo.

Incluso, Adela hizo notar una situación paradójica: ahora que estaba percibiendo menos ingresos, ella y su esposo se cambiaron de un departamento a una casa más grande, no lo habían podido hacer porque ella se la pasaba todo el tiempo en el trabajo; hasta eso logró concretar cuando ingresó al doctorado, vivir en un lugar tranquilo y mejor, lo cual confirmó su percepción de la relatividad del dinero y de su fin totalmente instrumental:

He tenido tiempos de relajamiento, pero con alguna insatisfacción económica o alta expectativa en ese sentido. También he tenido temporadas con una economía en recuperación, pero sumamente saturada de pendientes y preocupaciones. Hoy por fin hago tabla rasa: estoy contenta con la paga, no tengo grandes ambiciones monetarias y estoy verdaderamente satisfecha de dedicar la mayor parte del día a lo que me gusta: leer y platicar (R4S4D2).

Ciertamente, las condiciones económicas en que Adela llegó al doctorado no podían ser más favorables, no sólo por el hecho de poder *permitirse el lujo* que supone ser estudiante de tiempo completo y sin beca (aunque para ello haya renunciado a ciertos gustos personales), sino por esa relación libre y madura con el dinero que le permitió jerarquizar y decidir que era el tiempo y el momento de que su prioridad fuera el doctorado, contando además con una situación laboral estable a la que regresaría una vez obtenido el grado.

Lo laboral

Adela se abocó al trabajo conforme a las ofertas que le iban saliendo y tuvo muchos cambios en lo referente a áreas de interés; las temáticas que abordaba en sus investigaciones cambiaron pero no su método ni el esquema que utilizaba para descentrar al sujeto del objeto de estudio, digamos que los *habitus* aprendidos de los investigadores de la institución donde cursó la maestría la mantuvieron en el mismo paradigma metodológico en el que fue formada. Sus cambios en el trabajo fueron de investigadora a miembro de un selecto equipo de

planeación, lugar en el que participó en investigaciones relacionadas con cuestiones estratégicas institucionales; posteriormente, aceptó cambiarse a otro centro de la misma universidad, donde desempeñó funciones directivas por más de cinco años.

En su regreso a la investigación, realizó un trabajo con migrantes y empezó a cuestionarse “seriamente el problema de la relación sujeto-objeto, pues dichos migrantes eran mis paisanos y vecinos; en rigor yo misma era migrante” (R10S4D2). Por las técnicas utilizadas, entrevistas e historias de vida, ese trabajo fue cuestionado por los ortodoxos de la migración, clasificándolo como *antropológico*, con la connotación de *poco científico*. Esa inquietud de Adela que cuestionaba la objetividad (entendida como ausencia de subjetividad) en relación con el objeto de estudio se mantuvo presente. Su marido la ayudó a mantener viva esa inquietud dándole libros a leer; fue una lectura no sistemática, pero la ayudó a mantener la certeza de que debía buscar otras alternativas de investigación. Sin embargo, Adela se abocó tanto al trabajo propio de su función directiva que su cuestionamiento sobre el método de investigación quedó allí como una inquietud latente que volvió a aparecer con mucha fuerza hasta que ingresó al curso propedéutico del doctorado. De la última encomienda laboral previa al doctorado, Adela expresó:

Siete años a cargo de un trabajo que inicia como es la reestructuración organizativa de la universidad. Ha sido uno de los retos más importantes que he enfrentado. Sin concluir aún el recuento de los saldos de la batalla, puedo asegurar que ha sido el periodo donde en mayor medida fue puesta a prueba mi creatividad, fortaleza física, organización, compasión, capacidad para escuchar, nivel de compromiso, capacidad para asumir riesgos, espíritu de servicio, sentido del humor (R10S4D2).

Así, con una amplia experiencia laboral en la que la investigación había tenido un lugar especial, al punto de que había sido ya miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Adela inició su incursión hacia el doctorado.

El ingreso al doctorado

En el caso de Adela, pasaron 14 años después de la maestría para que ella tomara la decisión de entrar al doctorado; cuando se le preguntó por qué, respondió:

Era un interés postergado, ese interés en realidad lo tenía por seguir una trayectoria: primero la maestría, luego el doctorado. Debía haberlo hecho por allá en el 86 más o menos, pero como yo fui becaria en esos tiempos en que López Portillo y el peso andaban sube y baja, me regresé a Guadalajara, yo tenía una plaza en el centro de investigación y también la plaza estaba en riesgo por los cambios en la universidad; me regresé unos dos años mientras se restablecía la economía y ya no regresé al doctorado en la ciudad de México (E1S4D2).

Cuando Adela decidió entrar al doctorado en el año 2001, tomó una ruta que la habría de llevar a una ruptura más. Su decisión de hacer el doctorado en educación fue comentada por ella de la siguiente manera:

La experiencia laboral, aunque difícil, me dejó de todo: satisfacción, raspones, pero me pareció una experiencia valiosa que yo creo que vale la pena reflexionarla, comentarla; en fin, me pareció que para toda esa experiencia académico-administrativa era necesario buscar un lugar donde discutirla. Consideré que el doctorado en educación era el sitio ideal, no el de ciencias sociales, porque podría dispersarse en problemáticas de todo tipo, sino donde pudiera trabajar esas cuestiones estrictamente educativas (E1S4D2).

Hubo un elemento más que orientó la decisión de Adela; ella necesitaba un doctorado que, además de ser en educación, estuviera ubicado en un lugar que le permitiera estar cercana a su padre, que para entonces contaba ya con una edad avanzada y tenía problemas de salud:

Mi madre ya había muerto hacía 25 años, mi padre aún estaba con nosotros, tenía 80 años y estaba enfermo, entonces yo necesitaba estar un poco más cercana a él y explícitamente me lo planteé, nos quedaba poco tiempo y preferí quedarme aquí. Si también me daba esa cobertura un doctorado como éste, parecía ser el momento ideal, podían coincidir mis tiempos familiares con mis tiempos académicos, en la misma idea de dejar todo el trabajo administrativo y dedicarme exclusivamente al doctorado.

Así, con toda su experiencia de formación previa y en el ámbito laboral, Adela llegó al doctorado con un proyecto de investigación que la entusiasmaba mucho, tanto así que el periodo de selección lo vivió con la confianza de que tenía un proyecto que podía presentar en otra parte si era necesario, aunque en realidad nunca dudó de que sería aceptada en el programa que eligió, como de hecho ocurrió. Además de la confianza en su proyecto de investigación, Adela manifestó que confiaba en ciertos rasgos personales que ella había desarrollado, como disciplina, perseverancia, sentido crítico y concentración, pero también en la institución:

Tengo confianza en la institución que ofrece el programa (que es la misma donde laboro), son muchos años y soy crítica con la institución pero confío también en eso, confío en que hay un soporte institucional, confío en que en algún momento crítico hay institución que respalda (E1S4D2).

Intereses de formación

Con bastante claridad en sus intereses, desde que Adela ingresó al curso propedéutico del doctorado, se encontró con una lógica de investigación más acorde con su inquietud investigadora, hasta entonces aquietada por la avalancha de trabajo en que se había visto involucrada. Su deseo de romper con el esquema de investigación en el cual fue formada la llevó a sumergirse en un *mar de lecturas* de carácter metodológico, con la guía de los profesores y el espacio de discusión con sus pares para plantear otra alternativa teórica.

Esa inmersión de la que ella habla no le fue difícil, porque su gusto por la lectura le había permitido desarrollar una sólida habilidad lectora. Sin embargo, Adela reconoció que esa facilidad no la tenía tanto para la escritura: “he reflexionado sobre la difícil tarea de escribir. Digamos que la lectura es lo mío, que me siento plena buscando bibliografía en las librerías, bibliotecas, internet y, por supuesto, leyendo” (R11S4D2).

A partir de ese *mar de lecturas*, Adela vivió una experiencia de confrontación consigo misma, “ha sido una especie de ajuste de cuentas con una forma de hacer el trabajo” (R10S4D2), pero no sólo eso, le supuso también un espacio de autoconocimiento, que trajo cambios en su estilo de ser, mismos que expresó de la siguiente manera:

Eso me abrió así como un gran campo de autoconocimiento que yo pensaba encontrar, a lo mejor lo encontré sola, a lo mejor lo encontré por casualidad, pero de pronto me descubro hablando sin ningún problema sobre una cosa, digo lo que pienso y no me importa mucho la repercusión de todo eso; en ese sentido, he cambiado mucho, así como en jerarquizar de una manera distinta en las situaciones (E1S4D2).

Además, Adela pudo confirmar desde sus primeros meses en el programa que en éste podría encontrar una respuesta a lo que ella había considerado como su principal necesidad de formación:

Yo necesitaba actualizarme, habían sido muchos años en los que las lecturas eran un tanto dispersas, poco sistematizadas y había temas que habían ido ganando mucho en la discusión, como toda la cuestión de la subjetividad que allí se me estaba rezagando. El periodo de selección al programa me confirmó que aquí seguramente iba a discutir eso, me lo reconfirmó el primer curso que tuvimos de metodología y entonces me dediqué de tiempo completo a eso, a veces siguiendo unas rutas muy lejanas, pero yo sentía que era necesario (E1S4D2).

La relación con los pares

Al llegar al doctorado, Adela decidió asumirse como estudiante, sin mucha involucración de otra naturaleza: “yo llego, consulto mis horarios y me retiro, no hago mucha relación con los compañeros ni con los maestros” (E1S4D2). De aquí se desprende que tuvo escasa relación, con excepción de un pequeño grupo de compañeras con las que su amistad se fue haciendo más profunda a medida que avanzaba el programa. De alguna manera, en el doctorado repitió el patrón que ella aprendió desde niña: el estudio es la prioridad y su principal responsabilidad. Aunque reconoció que ha habido un cambio en ese aspecto, una vez más dio la impresión de que la timidez que la caracteriza se asocia con una especie de alejamiento de los otros para dedicarse a estudiar.

Sin embargo, el cambio antes mencionado fue perceptible en una de las afirmaciones de Adela, que resultó discordante con lo que ella había manifestado al referirse a lo vivido en etapas de formación previa. Ahora hubo un momento en que afirmó:

me considero muy amiguera, mis principales debilidades son la plática y la lectura, me gusta mucho escuchar las experiencias de otra gente, me produce un placer especial. Puedo ser una amiga fiel, tengo pocos amigos, pero valen la pena esas amistades (E1S4D2).

Esto puede ser síntoma de que Adela ha reorientado positivamente su timidez y, como en el caso de los buenos vinos, va encontrando con el tiempo más posibilidad de gozo en las relaciones con los otros.

Los seminarios

Las observaciones y reflexiones que Adela reportó acerca de los seminarios como espacio de formación en el doctorado fueron de diversa naturaleza, algunas valorando oportunidades de aprendizaje, otras en las que lamentaba la poca calidad de ciertas participaciones. En un reporte reflexivo de sus primeros meses en el programa, expresó:

El tener esa idea cada vez más arraigada de querer asumir otra perspectiva metodológica en la investigación, el someterme a una rutina intensiva de lecturas de metodología, una guía paciente y comprensiva del responsable del seminario, un ambiente relativamente receptivo a nuevas propuestas metodológicas, han logrado que seis meses después de ingresar al doctorado me plantee con mayor seguridad una investigación sobre la universidad donde laboro, su cultura política, sus diversos actores y los mecanismos que los cohesionan o separan, resultado de una historia y una búsqueda (R2S4D2).

De lo expresado por Adela en el párrafo anterior, puede inferirse que, en ese momento, le fue relevante su experiencia positiva en los seminarios del programa; en ella, destacó la guía del profesor del seminario de metodología y un ambiente que le permitió concretar sin presiones el estilo de investigación que quería realizar. Pero a medida que analizaba la forma en que ocurrían las sesiones de los diversos seminarios, sus reflexiones empezaron a incorporar otro tipo de señalamientos:

Al estar dedicada exclusivamente al doctorado y a poner dos o tres *curitas al alma*, me he cuestionado seriamente y ahora lo hago explícito: por qué perdemos el tiempo parafraseando autores en los seminarios cuando esas horas de convivencia podrían ser fecundas con un poco de esfuerzo, disposición y dedicación. Hoy lo comenté en el seminario de metodología aprovechando una lectura sobre el tema *la explicación*, donde se especificaba que una forma primaria de ésta es la paráfrasis: decir la misma cosa con otras palabras. Ocurre que durante todo el semestre hemos hecho eso exactamente, puede ser que algunas lecturas sean novedosas, pero eso no nos exime de que como estudiantes tratemos por lo menos de contextualizarlas, de relacionarlas con otras que hemos realizado, de proponer nuevas lecturas o al menos ocurrencias, pero estamos por el menor esfuerzo (R8S4D2).

Franca mente hoy me siento desanimada, me parece pérdida de tiempo, que como dice el refrán los santos lo lloran, venir a escuchar de mis compañeros párrafos descontextualizados de una lectura que ya hice, algunas breves intervenciones del profesor, relevantes por lo general, y a tomar café (R8S4D2).

En los cuestionamientos anteriores, Adela mostró que tiene una clara idea de lo que habría que hacer con la lectura; idea que se relaciona con lo que actualmente es reconocido como *cognición distribuida* por autores como Salomon (2001), en términos de lo que puede generarse cuando los individuos, sus pares y maestros, las actividades, los contextos y las herramientas (tecnológicas o no) se constituyen en un sistema de conocimiento. Sin embargo, ella expresó que en algunos de los seminarios que cursaba en el programa no se estaban generando (quizá porque no se propiciaba intencionalmente o porque no había disposición de algunos compañeros para un mayor compromiso de trabajo) la interacción grupal, suficientes condiciones y espacios para hacerlo.

Cuando Cole y Engeström (2001: 48) aplicaron al aprendizaje de la lectura ideas acerca de la distribución de la cognición, derivadas de un enfoque histórico-cultural de la actividad, señalaron precisamente que:

el procesamiento cognitivo que se produce en el aprendizaje de la lectura no es una cuestión individual; los procesos cognitivos requeridos están distribuidos entre el docente, el alumno, otros estudiantes y los artefactos culturales en torno a los cuales se coordinan en la actividad llamada *enseñanza y aprendizaje* de la lectura.

Y dado que el ser humano siempre tiene algo más que aprender en relación con la lectura y sus posibles productos, los comentarios de Adela también pueden interpretarse como una expresión de añoranza de aquello que Vigotsky (1978) enfatizó en relación con la gran variedad de procesos evolutivos que son capaces de operar sólo cuando el aprendiz interactúa con personas de su entorno y en colaboración con sus pares. Así, no puede asumirse que, en la formación doctoral, el estudiante haya dejado de necesitar esa parte viva de la interacción con sus pares que le puede permitir llegar más allá de lo que realiza él solo.

De manera similar, Adela cuestionó aquellas actitudes de sus compañeros que parecían esperar de la institución y de los profesores del programa una fuente de motivación que tendría que surgir

de ellos mismos, especialmente siendo alumnos de doctorado; eso lo expresó en comentarios como el siguiente:

Soy contraria a acuerdos para la no participación solamente porque el estilo del profesor no les gusta, es tan poco el tiempo que tenemos, ya no somos unos jovencitos y no podemos esperar que la motivación venga desde fuera o que todo el tiempo nos estén organizando. Si no estamos automotivados, como quiera que eso sea, no tiene sentido estar *haciendo bola*. Pero en estos tiempos de *punititis*, quién puede estar interesado en *encender la llama interior* (R8S4D2).

Así, entre valoraciones personales de ciertas experiencias y serios cuestionamientos acerca de las formas en que algunos de sus compañeros decidían vivir el paso por el doctorado, Adela volvió a optar por aprovechar al máximo el tiempo de estancia en el programa, trabajando más allá de lo que se proponía como tarea básica en cada seminario, orientada principalmente a su búsqueda por la propia curiosidad intelectual que le es característica. Ella es quizá un caso típico de lo que Leal Carretero (citado en Moreno Bayardo, 2000: 87) identificó como el aspecto clave en la formación de investigadores: *dejar surgir la curiosidad y desarrollar habilidad para satisfacerla*.

Los coloquios

La primera impresión que Adela tuvo de los coloquios como experiencia de formación incluida en su programa doctoral fue de falta de información y de organización, lo que expresó de la siguiente manera:

Todo empezó con un vago aviso de la coordinación del doctorado de que iba a realizarse un coloquio de los estudiantes del doctorado porque *siempre se ha hecho así*. Después de la confirmación de las fechas, el sábado previo al coloquio llegó el correo que nos indicaba el día y la hora en que cada uno pasaría al frente a exponer su avance de investigación (R6S4D2).

A esa impresión de acercarse sin suficiente información al primer coloquio, le fueron añadidas otras circunstancias porque, en su proyecto de investigación doctoral, Adela se abocó al estudio de la cultura política de la universidad en la que labora, sus diversos actores, los mandos medios, los mecanismos que los aglutinan o separan, las formas en que se toman las decisiones; así que su primera presentación en el coloquio provocó reacciones entre maestros y alumnos del programa, especialmente de quienes laboran en la misma universidad que ella. Le pareció que algunos de los académicos presentes en el coloquio se identificaron con la problemática, le sugirieron que el trabajo fuera más general sin tocar individuos y le refirieron que por situaciones similares ellos se habían alejado de ciertas responsabilidades en la universidad.

Por su parte, los compañeros le comentaron que su tema era muy riesgoso y que a ella se le veía muy afectada, quizá por haber vivido situaciones similares en las que tuvo que participar sin desearlo. Esas reacciones pusieron a Adela *sobre aviso* de las implicaciones de abordar un objeto de estudio de esa naturaleza, pero a su vez le confirmaron que tenía entre sus manos un asunto que valía la pena investigar. Sin embargo, a medida en que avanzó en su proyecto, se dio cuenta de la necesidad de ir cuidando las formas de explorar, reportar y presentar conclusiones, de tal manera que, sin dejar de desentrañar las situaciones en estudio, se evitara que la institución o las personas se sintieran agredidas. Independientemente de lo antes referido, Adela incluyó en sus reportes algunas reflexiones como las siguientes:

Fue un acierto invitar al profesor de metodología como comentarista de un proyecto porque estuvo toda la sesión y generosamente aportó comentarios serios a otros proyectos y no salió *disparado* como otros comentaristas o tutores en cuanto terminaban de exponer sus tutorandos (R6S4D2).

El párrafo anterior presenta un esbozo del imaginario que Adela había construido acerca de lo que ella consideraba como participación ideal o esperada de los lectores en los coloquios: profundidad

en los comentarios, permanencia durante la presentación de todos los trabajos y generosidad para aportar también a los demás proyectos que se presentaban en la sesión; por algo afirma Moscovici (1988) que en cada individuo habita una sociedad con personajes reales o imaginarios.

No faltaron las reflexiones en las que también manifestó de diversas maneras su crítica a lo que ocurría en los coloquios:

La exposición de mi proyecto como siempre ¡atropellada! ¿Por qué siempre quiero decir tantas cosas en tan poco tiempo? Y ¿por qué el comentarista me señala que menciono dos autores sin la cita correspondiente y que eso es *recurrir a la autoridad* y no debo volver a hacerlo?, ¿y el resto del trabajo? (R6S4D2).

El profesor nos hace un llamado por nuestra *falta de espíritu scout*, dice que no somos solidarios entre compañeros porque llegamos tarde a las reuniones, entramos y salimos todo el tiempo, pero qué podemos hacer si no deja que hablemos, sólo se dirige a los comentaristas o interrumpe él mismo. En fin, que ya nos va quedando claro el estilo de la casa (R6S4D2).

En los comentarios anteriores, se puede percibir una doble crítica de Adela a situaciones ocurridas en los coloquios: a la relativa superficialidad de los comentarios que recibía al avance de su trabajo por parte de algún lector, así como al aspecto ritualizado del coloquio que, desde su percepción, limitaba fuertemente su potencial formativo, sobre todo porque se daba muy poco espacio a la escucha y a la participación de los estudiantes. A su vez, aparece una autocrítica a la manera en que ella misma hacía la presentación de su trabajo.

Desde la percepción de Adela, faltaba precisamente eso que Rogers (citado en Poydomenge, 1986: 186) planteó como escenario deseable: “si pudiésemos soñar con una sociedad donde los educadores estuviesen formados en la interioridad, en la escucha y en el diálogo, descubriríamos otra escuela”. Por ello, su expresión después de hacer el análisis del primer coloquio, fue: “¡Por fin, el ritual ha concluido!” (R6S4D2).

Cuando el programa ya había avanzado hasta el quinto semestre, se organizó además un precoloquio en el que la finalidad era que cada alumno presentara su trabajo ante sus compañeros y recibiera observaciones y recomendaciones de todos, pero especialmente de uno de ellos, quien fungiría como lector interno. Se propuso además que, quien iba a presentar su avance de investigación, lo enviara previamente a los compañeros para que pudieran leerlo con anticipación. Esa experiencia dio lugar a la siguiente reflexión de Adela:

¿Qué nos falta en el grupo del doctorado para lograr ese *círculo hermenéutico* del que habla Ricoeur? Tal vez la disposición, la sistematicidad y la generosidad para empatizar con los compañeros y proponer alternativas. Se percibe en el grupo un escaso espíritu de competencia que se manifiesta como desinterés por los trabajos de los otros, por eso solamente algunos lo enviaron previamente y sólo otros pocos leyeron (R11S4D2).

Así, los comentarios que Adela realizó en torno a los coloquios sugieren que ésta no encontró en ellos la riqueza formativa que hubiera esperado, quizá como reflejo de la dinámica propia del grupo, de las formas de actuación de quienes estaban al frente del evento, así como de la escasa motivación y solidaridad que algunos de sus compañeros manifestaban.

La relación de tutoría

Adela mostró evidencia de haber desarrollado desde su formación previa un alto grado de autonomía intelectual; por ello, no era de esperarse que fuera muy dependiente de quien en su caso fungiera como su tutor en el doctorado. La primera impresión acerca del mismo la expresó en los siguientes términos:

Con mi tutor me siento muy a gusto porque es tutor de escuela activa. Lo conozco desde hace mucho tiempo, lo veo siempre como una per-

sona muy atenta, muy dedicado. Creo que sus intereses no son muy coincidentes con la *cultura política* que es lo que yo estoy investigando; desconozco por qué la Junta Académica del doctorado lo asignó para mi proyecto. Sin embargo, he visto en el tutor una persona que me apoya, él es muy bueno para leer, reconoce inmediatamente dónde hay paradojas o contrasentidos en los textos. Yo trabajo en un texto, se lo llevo, él lo corrige y me dice todas las partes que le parece que no están bien escritas, a veces me sugiere otro texto y más que nada me ofrece ese tipo de apoyos (E1S4D2).

Aunque a Adela le vino muy bien tener un tutor no directivo, con el que podía relacionarse a su propio ritmo, no por ello dejó de sentir un fuerte compromiso por responder a su confianza:

Mi tutor anda en Europa pero me envía correos, qué bueno que no sea tan aprehensivo, tienen razón Phillips y Pugh, pertenezco a esa especie rara que prefiere pocas reuniones y cuando tenga algo importante que decir; cada espécimen necesita un tutor a su medida. Me siento muy comprometida a hacer algo que valga la pena, qué vergüenza que él esté confiando en que estoy trabajando y yo distraída en otras cosas (R1S4D2).

Pero también hubo momentos en que Adela expresó la necesidad de más orientación del tutor y del comité tutorial; tal parece que habiendo establecido con éstos un ritmo de encuentro no muy frecuente llegó a sentirse sin pistas sobre la pertinencia de seguir por la ruta que ella misma se había fijado, sobre todo cuando estaba en etapas más complejas de su investigación.

Estoy en espera de los comentarios de mi asesor y del profesor de metodología, me importa saber si estoy tomando el camino correcto. Necesito por lo menos al gato burlón de *Alicia en el país de las maravillas*, alguien que confíe en que puedo llegar a algún lado (R2S4D2). La verdad es que no puedo quejarme, tengo un grupo de asesores (el tutor y el comité tutorial) de primer nivel. Tampoco puedo ocultar que precisamente en esta fase del trabajo requiero mayor apoyo y con eso quiero decir tiempo y atención, que no siempre puedo obtener (R14S4D2).

Probablemente ocurrió que, sin que fuera ésa su intención, Adela envió a su tutor y a su comité tutorial un mensaje de autonomía que los limitó en la forma de concretar la relación formador-formado, cuyo sentido describió Honoré (1980: 27) con las siguientes palabras: “se trata de cultivar juntos todas las posibilidades de adquisición y de expresión, de compartir la obra cultural en un esfuerzo común de comprensión, de significación, de renovación, a veces de creación”.

Y como ocurre prácticamente con el 100 por ciento de los estudiantes en algún momento de su tránsito por el doctorado, Adela también vivió la incertidumbre que se deriva de recibir opiniones divergentes sobre los productos de investigación que se van generando:

Creo que si no fuera por mi edad, sería difícil librarme de la esquizofrenia de atender por una parte al tutor con su forma de enfocar metodológicamente el problema y el profesor de metodología opinando justamente lo contrario. El ensayo final que les presenté es una muestra de ello. En el párrafo que el profesor de metodología opina que es el mejor logrado, mi tutor anotó en el margen que justamente en ese párrafo perdí la oportunidad de asir los conceptos principales de mi problema de investigación. ¿Quién entiende a los hombres? (R6S4D2).

Finalmente, el balance de la experiencia de Adela en la relación de tutoría se inclina hacia una valoración positiva en la mayoría de los momentos. Hubo una feliz conjunción entre un estilo de tutoría no directiva para una estudiante con experiencia previa en investigación y con alto grado de autonomía intelectual, las aportaciones pertinentes de los dos miembros de su comité tutorial y, desde luego, la orientación cercana y continua de su esposo, hombre erudito y de amplia experiencia en el campo académico.

Una estrategia de trabajo

Desde la claridad de los motivos por los que estaba en un doctorado, desde la certeza de la forma en que quería vivir esa etapa de su vida como estudiante y desde una precisa jerarquización de sus tiempos y

recursos económicos; pero también desde el análisis de lo que había encontrado o dejado de encontrar entre sus compañeros, Adela optó por una estrategia que caracterizó su trabajo a lo largo de su estancia en el programa:

Me gusta dar largos rodeos relacionando las sugerencias de tutores, profesores, amigos, compañeros, etcétera, y descubrir que el mundo sigue siendo ancho y ajeno. Para ello dedico un buen número de horas al día, al menos seis, en que de manera sistemática estoy concentrada en la lectura (R13S4D2).

Tal vez en buena medida he buscado otro tipo de tareas y de lugares porque en el grupo del doctorado no encuentro ese eco, pero los hechos son así, un grupo no se puede moldear a voluntad y yo tampoco tengo el interés de gastar allí mis energías (R13S4D2).

La estrategia antes descrita por ella misma se complementó con la búsqueda de un espacio físico no saturado de continuos comentarios de sus compañeros de trabajo o amigos que compartían con ella las vicisitudes propias de su labor en la misma institución y que con ello contribuían a que fuera aún más difícil para Adela *objetivar la involucración personal con el objeto de conocimiento* en el sentido en el que Minakata (citado en Moreno Bayardo, 2002: 247) trabaja ese concepto. Así que aprovechó la oportunidad que le daba una necesidad de colaboración familiar para marcar distancia física y trabajar en ciertos periodos fuera de Guadalajara:

Cada semana voy a mi pueblo natal porque tía Mary me requiere, sólo permite que yo le ayude a su aseo personal, a bañarse, cortarle las uñas, el pelo, en fin, para sus 91 años, es un ejemplo de perseverancia y ganas de vivir la vida. Allí fue que descubrí que escribir me cuesta mucho trabajo, que si bien había marcado cierta distancia emocional con mi tema de tesis, también necesito distancia física, dejar de oír hablar todo el tiempo de la universidad en que laboro, de escuchar a mis amigos aunque ahora sean importantes funcionarios; sólo quisiera dialogar un poco más sobre mi investigación con algunas personas imparciales, pero creo que esto es demasiado pedir (R13S4D2).

Ésta fue la forma en que Adela encontró una estrategia de trabajo que respondía satisfactoriamente a su deseo de realizar un doctorado *a conciencia*, de no salir apresuradamente de las lecturas y trabajos requeridos por el programa ni de limitarse a ellas, sino de buscar formas de profundizar en las diversas temáticas que se iban abordando, así como espacios físicos que contribuyeran de mejor manera a la construcción de un ambiente favorable para su producción escrita.

Las condiciones institucionales

A pesar de que Adela llegó al doctorado, según lo afirmó explícitamente, con la disposición interna de no involucrarse demasiado en aspectos que no estuvieran directamente relacionados con sus aspiraciones de leer, trabajar y aprender, como persona con amplia experiencia laboral en aspectos de organización y administrativos, no pudo menos que ser perceptiva sobre aspectos de carácter institucional que demandaban una mejor respuesta, lo que la llevó a afirmar que hacían falta algunos aspectos de organización que sería muy fácil resolver si no se dejaban cabos sueltos, “al ahí se va”, y expresó reiteradamente que, con un poco de más formalidad, se solucionarían asuntos que al menos durante la estancia de su generación en el doctorado se presentaron. Ello se ilustra en los siguientes incisos:

Insisto en varios puntos:

1. Debe existir formalidad (que es una forma de respeto) e informar a cada uno de los estudiantes, *por escrito*, sobre la evaluación que la Junta Académica realizó de su desempeño, los criterios que utilizaron para ello y la información que tuvieron disponible, así como los puntos para mejorar o las amonestaciones correspondientes.
2. La institucionalización de programas de excelencia necesariamente pasa por ese tipo de ejercicios en los que prevalece la argumentación sobre el prejuicio; a la vez que da cuenta de una comunidad académica madura, jerarquizada por supuesto, pero con una tarea es-

pecífica en la formación y preocupada por establecer bases firmes para el desarrollo a más largo plazo.

3. Es importante diferenciar las actividades de la coordinación de las actividades académicas en el aula. El delicado equilibrio de una y otra actividad tiene respaldo para la primera en la autoridad del puesto, y para la segunda en la legitimidad de la labor docente. El deslizamiento de una función hacia la otra puede agudizar los problemas.

4. La imagen de un programa hacia el exterior, su prestigio y fortaleza interna, se construyen en alguna medida en el discurso, es auto-destructivo renegar todo el tiempo del programa y permanecer en él.

5. Los proyectos y sus autores nos encontramos en momentos de tensión porque estamos justo en el punto de la huida hacia delante. La planeación del proyecto se ha alargado tal vez más de lo debido y las angustias nos hacen confundir las observaciones con conspiraciones. Este asunto cada uno lo tendrá que resolver, la organización no está preparada para absorber ese tipo de incertidumbres (R11S4D2).

Así, en los anteriores planteamientos sostenidos por Adela, destacan aspectos que acentúan su percepción de que existen elementos clave en los que la institución que ofrece el programa necesita poner más atención, pero también quienes ejercen funciones específicas en el interior del mismo; incluso hay un señalamiento en el que ella deslindó situaciones que pueden ser resueltas por la institución de otras cuya solución está en el plano de lo individual.

El tema de la institución fue tratado en entrevista grupal con los estudiantes pertenecientes a un mismo programa; cuando se preguntó qué se hace en la institución con intención de formar para la investigación, Adela señaló:

A mí me parece que tiene una buena intención de formar para la investigación que se refleja en el programa, sobre todo creo que la articula en el eje de metodología, aunque me parece que todavía hay mucho que trabajar en ese nivel (EGS4D2).

Otro de sus señalamientos fue en el sentido de lo que parecen ser los supuestos desde los que se forma y de lo que podría hacerse al respecto:

Creo que aquí tenemos un esquema un poco arcaico, creemos que vamos a formar como si llegáramos con la idea de la tabla rasa y, lo mismo, a veces se infantilizan mucho las relaciones: yo les voy a dar mi luz, ustedes no saben nada. Bueno, a lo mejor en algunos casos no lo sepamos, pero yo creo que primero debe valorarse la formación de los que llegan (EGS4D2).

Reconozco que nuestra institución tiene las limitaciones propias de una investigación que se hace en solitario, pero creo que estos programas pueden ser un excelente laboratorio para hacer otros intentos: reconocimiento de lo que ya trae la gente y cómo hacer para que ese conocimiento se vuelva explícito (EGS4D2).

Con el sentido crítico que la caracteriza, Adela expresó además su preocupación por la presencia en la institución de una especie de *celo* que no favorece que el doctorado fortalezca sus relaciones con otros grupos de investigadores e instituciones, a pesar de que necesita consolidar su presencia en todos los niveles. Narró como ejemplo algunos casos en los que no se aprovechó la visita de connotados investigadores nacionales e internacionales a actividades académicas dentro del mismo departamento que oferta el programa para enriquecer las relaciones con el mismo, porque no se tomaron decisiones más allá de las diferencias personales y se acentuaron pequeñeces que deterioran mucho el ambiente e impidieron priorizar la tarea.

A fin de cuentas, en el fiel de la balanza, Adela enfatizó cómo la institución le dio el espacio, el tiempo y la cobertura para actualizarse, para hacer lo que ella quería hacer, incluso la coyuntura para elegir su temática de investigación, la cual le trajo a su vez:

La oportunidad de hablar con gente que me hizo cambiar mi idea sobre la propia institución, que me hizo recuperar optimismos, pero que también ahora me bloquea en el sentido de que me siento tan comprometida que no sé que voy a decir al respecto (de lo encontrado), porque hay mucha expectativa sobre los resultados de mi trabajo (EGS4D2).

En el estilo propio de las expresiones de Adela, quizá el balance entre lo que detectó que la institución necesita mejorar y lo que

aportó a su proceso de formación le permitiría exclamar como en el poema: ¡nada me debes, estamos en paz!

La visión de futuro

Mirando a futuro, Adela consideraba que al concluir el doctorado se dedicaría a la investigación; su idea ya no era ubicarse en puestos administrativos, sino en investigaciones de más largo alcance y con una comunidad de investigadores:

Me imagino trabajando en investigaciones, pero quiero un tipo de investigación de más largo alcance, no quiero estar sujeta a la prisa de estímulos y todo eso, me imagino también con una comunidad mucho más consistente de investigadores entre los que obviamente me puedo cruzar con funcionarios (E1S4D2).

Sin embargo, desde antes de presentar su examen de grado de doctorado, Adela fue invitada a ocupar un alto puesto de gestión académico-administrativa en la universidad donde labora; ella aceptó quizá como una forma de tránsito hacia su meta de ubicarse a futuro en investigaciones de largo alcance.

ARTICULACIONES Y RUPTURAS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCTORAL DE ADELA

Al seguir el relato de las experiencias significativas de Adela, se puede destacar algunos elementos importantes que la ayudaron a configurar su proceso de formación doctoral de una manera tal que le fuera posible no sólo sostenerse en el programa hasta obtener el grado, sino profundizar en su formación teórica y metodológica para lograr las metas que se había propuesto al respecto.

En su etapa de formación previa, hasta llegar al nivel de licenciatura, destaca un apoyo familiar incondicional, en el que la escasez de recursos económicos no impidió que se diera prioridad a los estudios

de ella y sus dos hermanos; su familia (nuclear y ampliada) constituyó en sí un ambiente favorable para inducirla a la vida académica, propuesta que ella asumió e incorporó totalmente a sus aspiraciones personales. En su entorno familiar, cultivó el gusto por la lectura, elemento clave que la llevó no sólo a desarrollar una amplia habilidad lectora, sino también a convertirla en la herramienta principal para ir buscando respuesta a la inquietud intelectual que la ha caracterizado desde niña.

La etapa de Adela como estudiante de licenciatura, en la que seguía destacando por su aplicación y seriedad en el estudio, aunque también por su timidez y escasa relación con maestros y compañeros, le trajo la oportunidad de iniciarse de manera temprana en la investigación, moverse en un entorno de jóvenes investigadores, formarse en la lógica de investigación que estaba en auge en aquella época y trabajar en la temática que representaba el interés del grupo en el que ella se desarrolló, primero como prestadora de servicio social y después como investigadora. De alguna manera, en cierta coincidencia con lo reportado por Becher (2001: 81) acerca de la importancia de “trabajar bajo la dirección de un director o consejero prestigioso como impulso para avanzar en la carrera”, Adela tuvo la fortuna de contar con padrinos o mecenas que la introdujeron al medio no gratuitamente, sino convencidos de su capacidad y compromiso, mismos que había evidenciado en su desempeño como estudiante.

Su experiencia en investigación siguió aumentando en la época de la maestría, en la que ella se desprendió de la tutela familiar y enriqueció su formación de manera importante en el contexto de una institución que se caracterizaba por su *rigidez y autoritarismo*. Allí, su trabajo fue orientado desde un paradigma de investigación coincidente con el que había conocido en sus primeras incursiones en la investigación, pero enriquecido por las corrientes en boga en aquel momento. Digamos que pasó de condiciones (familiares, institucionales y de iniciación laboral) que habían favorecido su formación, a otras aún más consolidadas para propiciarla, aunque siempre en el marco del primer paradigma en que se había ubicado su proceso de formación para la investigación.

El tiempo de la maestría fue también el del encuentro con su actual esposo, quien se convirtió en un nuevo promotor de su formación y de su vida académica, hasta ser su principal interlocutor, pues es un hombre erudito dedicado a la academia, con el que Adela puede compartir plenamente sus intereses en ese sentido. Después de la maestría, continuó investigando hasta alcanzar, por la cantidad y calidad de su producción, el ingreso al Sistema Nacional de Investigadores, distinción que muy pocas personas han alcanzado antes de obtener el doctorado.

Adela llegó al doctorado desde una situación laboral, económica y familiar estable, con metas y prioridades claras, con importantes aprendizajes y experiencias previas en investigación, y dispuesta a dedicarse de tiempo completo a leer, estudiar y aprender, lo que de hecho llevó a cabo. ¿Se trata simplemente de una historia color de rosa en la que todo fue favorable para Adela hasta llegar a un final feliz con la obtención del grado? Ciertamente, esos elementos favorables jugaron un papel importante, pero es un hecho que personas con iguales circunstancias no llegan a los mismos logros; por ello, cabe señalar que, cuando Adela llegó al doctorado, venía impulsada, entre otros motivos, por la necesidad de romper con los esquemas de investigación en los que había sido formada, quería conocer otras alternativas e incursionar en otro tipo de temáticas. En otras palabras, venía dispuesta a vivir una *ruptura teórico-metodológica*; expectativa con la que encontró una amplia respuesta favorable en el programa doctoral que cursó.

A final de cuentas, la historia de Adela está signada por *rupturas* de distinta naturaleza:

- a) De la tranquila y acogedora existencia en su pueblo natal donde había sido alumna en colegios particulares, a una universidad pública en una metrópoli en la que los estilos de vida y de relación contrastaban fuertemente con lo que ella había vivido.
- b) De la elección de la terminal médico-biológica en la preparatoria, a una ruta muy diferente con la opción por una carrera en el ámbito de las Ciencias Económico-Administrativas y luego a maestría y doctorado en el ámbito de las Ciencias Sociales.

- c) De una temática de investigación centrada en el agrarismo, a la incursión en investigación institucional para fines de transformación de la universidad donde labora y luego a la indagación sobre *cultura política universitaria* en su tesis doctoral.
- d) De una cuidadosa tutela familiar hasta la licenciatura, al control de su vida privada viviendo en la capital del país para estudiar la maestría y formando su propia familia.
- e) De un esquema de formación en una lógica hipotético-deductiva, incluso en el nivel de maestría, a otras alternativas teóricas y metodológicas que le permitieron incursionar en la investigación cualitativa.

Tales factores favorables presentes en la vida de Adela cuando llegó al doctorado fueron acogidos por una persona dispuesta a las *rupturas* (con las sucesivas liberaciones interiores que esto suele implicar) y, en algunos casos, propiciadora de las mismas; todo ello con la intención de ir más allá en la búsqueda de respuesta a las inquietudes intelectuales que estaban insertas o aparecían intempestivamente en su proyecto de vida. Esa *disposición a las rupturas* fue quizá la columna vertebral sobre la que se pudo configurar y sostener firmemente el proceso de formación doctoral de Adela, dinamizado desde luego por aquellas experiencias que ella reconoció, vía el análisis y la reflexión, como significativas en su tránsito por el programa doctoral en cuestión. Ya señala Honoré (1980: 39, 155) que, “la experiencia de formación desvela la formación”, y que, “la actividad formativa está basada en la práctica de la reflexión y de la acción expresiva”.

Dicho en otras palabras, en Adela parece haber ocurrido lo que Ferry (1991: 79) expresó con las siguientes palabras:

Vivir una experiencia, efectuar un proceso, son también momentos necesarios del proceso de formación; pero el choque existencial producido por una ruptura o un desarraigo, la energía movilizada por la ejecución de una tarea o un proyecto, sólo tendrá efectos transferenciales duraderos cuando se lleve a cabo un trabajo de elucidación que dé lugar a tomas de conciencia, a una movilización de representaciones y expectativas.

En ese marco de condiciones, sorpresivamente todas favorables en mayor o menor grado, por su posibilidad de contribución a un sólido proceso de formación doctoral, las que destacan como elemento articulador, en el sentido de ser la principal fuerza que sostuvo dicho proceso, son: el apoyo incondicional de su familia nuclear y posteriormente de su esposo; las características personales que Adela había desarrollado, especialmente la de disposición a las rupturas; las experiencias tempranas de encuentro con la investigación y su producción previa en el campo, así como la forma en que ella decidió asumir su etapa de formación doctoral: libre de compromisos y dispuesta totalmente a las tareas que implicaba su rol como estudiante en ese momento. Si bien en el programa doctoral encontró elementos favorables (con sus correspondientes aspectos mejorables), lo que pudo aprehender a partir de dichos elementos fue potenciado sustancialmente por condiciones y rasgos personales como los referidos con anterioridad.

LA ENTREVISTA FINAL

Una vez que se elaboró el presente documento, en el que se da cuenta de la recuperación del proceso de formación doctoral de Adela, se le invitó a una entrevista final con la intención de que ella tuviera la oportunidad de leerlo detalladamente para poder confirmar, refutar o hacer señalamientos acerca del análisis y de las interpretaciones realizadas a partir de sus reportes reflexivos y de sus repuestas a las entrevistas; esto, además de aportar a la validez de la producción realizada, permitió cumplir con el compromiso ético de discrecionalidad y respeto a lo compartido por esta estudiante, hoy doctora, durante su proceso de formación doctoral. Los comentarios de Adela en forma posterior a la primera lectura del documento se expresaron de la siguiente manera:

Es muy agradecible que alguien se preocupe de dar cuenta de un periodo que, de otra manera, yo no habría probablemente asimilado con tanto detalle. Es agradable recordar ese periodo que es muy cerca-

no, pero del que al mismo tiempo ya tengo una cierta distancia. Me hace recordar de veras momentos vividos de forma muy sentida en el proceso de formación, que tal vez a la distancia se vuelven hasta un poco nostálgicos, pero yo creo que en general lo que está allí es fiel a lo que expresé en las entrevistas y demás documentos que entregué (EFS4D2).

Me sorprende que queden tan explícitas cuestiones de la vida personal que a veces uno no las hace públicas, pero yo sé que la responsable de esta investigación es muy profesional, ella sabrá darle el tono que requiere y finalmente pues que cada quien juzgue (EFS4D2).

Ante este último comentario, se le ofreció enviarle por correo electrónico el documento que había leído impreso para que tuviera la oportunidad de corregir o eliminar aquello que pudiera preferir que no apareciera, así se hizo, pero la sorpresa fue que, después de la segunda lectura, Adela regresó una versión del documento en la que sólo se habían omitido mínimos detalles de información para asegurar el anonimato de personas, programas o instituciones, lo cual fue indirectamente una nueva confirmación de su acuerdo con lo que allí se había analizado e interpretado.

En el contexto de la entrevista final, Adela sintió la necesidad de precisar nuevamente que su concepción de lo que es un proceso de formación no se circunscribe a una etapa determinada —por ejemplo la del doctorado—, sino que es prácticamente un proceso que se da a la largo de toda la vida, en su caso con acentuaciones en ciertos aspectos cuando se es estudiante en determinado programa. En relación con esta inquietud, se le hizo notar cómo es que, en concordancia con esa idea, la recuperación de cada *proceso de formación doctoral* se hizo en el contexto de la historia de cada sujeto, tomando en cuenta precisamente las diversas experiencias de formación vividas a lo largo de la misma como fuente para la comprensión de lo recuperado en la etapa de formación doctoral. Por otra parte, Adela refirió cómo, de forma un tanto paradójica, porque no ocurrió así cuando eran compañeros en el doctorado, la relación con el grupo se sigue manteniendo:

La tratamos de mantener finalmente porque tenemos un anclaje en un tiempo vivido, compartido, que creo que es muy rescatable; lo hemos hecho con todo el cuidado de quien llega tardíamente a una amistad, tratando de unirnos sobre nuestras coincidencias que pueden ser escasas, creo que en eso hemos sido explícitos. Esto nos ha permitido un diálogo mucho más abierto: estamos aquí por tales cosas, estableciendo condiciones claras de qué esperamos y por qué queremos estar reunidos (EFS4D2).

Así, han empezado a surgir algunos proyectos académicos por iniciativa del grupo de ex compañeros, aunque Adela expresó también la conveniencia de que, desde la propia institución, se siguiera cultivando la relación académica y afectiva con los egresados del programa. Finalmente, expresó que la forma en que se describió su proceso de formación doctoral con el título de “Apoyo familiar, compromiso personal y disposición a las rupturas” es una mirada externa muy interesante y, aunque es un título muy comprometedor, ella considera que sintetiza atinadamente en ese renglón su experiencia personal, especialmente en lo que a la *disposición a las rupturas* se refiere, pues afirma que ella puede reconocer el momento en que se está dando una ruptura y decidir si está dispuesta a seguir o sencillamente a cancelarle la posibilidad. Con estos planteamientos, concluye el acercamiento al proceso de formación doctoral de Adela.

UN CIERRE PARCIAL

En tanto que la historia de formación de Adela corresponde a uno solo de los once casos estudiados, no se hacen aquí planteamientos con carácter de conclusiones, puesto que éstas surgirán del análisis intra e intercasos. Sin embargo, es posible hacer algunas reflexiones acerca de lo que es destacable en esta historia, especialmente en términos de elementos para una teorización posterior.

- a) En la historia de formación de Adela, se manifiestan condiciones personales sumamente favorables para quien pretende ser inves-

tigador, como son una inquietud intelectual que busca siempre satisfacer sin esperar que sean otros quienes le den las respuestas, así como una notoria disposición a las rupturas. Esto va acompañado de compromiso con las tareas que emprende, disciplina para el trabajo y hábito de lectura; rasgos que son como un caldo de cultivo que favorece notoriamente un proceso de formación para la investigación como el que ella emprendió.

- b) Destacan las condiciones familiares de apoyo incondicional que Adela tuvo por parte de su familia nuclear y ampliada, pues aunque ésta no contaba con grandes recursos económicos, se esforzó para poner circunstancias que favorecieran el logro de las metas de estudio que se habían fijado para sus hijos; esto incluyó el traslado de toda la familia a otra ciudad cuando eso fue necesario para permitir el acceso de ella y sus hermanos a la educación superior. A lo anterior, se sumó posteriormente la relación con su esposo, un académico que es excelente interlocutor en ese sentido y que lo fue de manera especial durante la etapa en que Adela cursó el doctorado.
- c) El momento de desarrollo profesional en el que Adela decidió hacer el doctorado fue especialmente favorable en el sentido de que para entonces ella había tenido ya experiencia de desempeño laboral en áreas como la investigación, la planeación y la gestión universitaria; experiencia que constituyó un amplio bagaje desde el cual pudo mirar los fenómenos educativos de interés y contar con un referente sobre el contexto institucional (la misma universidad en la que labora) en el que llevó a cabo su investigación doctoral.
- d) Acudir al doctorado sin grandes presiones económicas, no como resultado de una urgente demanda institucional o laboral, sino como una decisión personal, como una experiencia deseada que marcaría una pausa en la agitación de su vida cotidiana profesional, pero que a la vez la enriquecería, le trajo a Adela el *espacio psicológico* para ser estudiante de tiempo completo (quizá en congruencia con el modo en el que había sido estudiante en las etapas anteriores de su formación), ir más allá de lo que le demandaba cada seminario, invertir gran cantidad

de horas diarias en la lectura, gozando además todas las tareas que realizaba.

- e) Las reflexiones de Adela manifiestan que ella tenía muy claras las razones principales de su acercamiento al doctorado: quería actualizarse y tenía necesidad de formarse en una metodología de investigación distinta a la que había utilizado; en ese sentido, encontró que el programa doctoral que cursó le dio plena respuesta a su necesidad de ruptura teórico-metodológica.
- f) En los comentarios críticos que Adela hizo al programa en el que cursó el doctorado, queda claro que no todas las experiencias de formación que el programa ofreció tenían el mismo nivel de calidad, que hubo aciertos y limitaciones en el desempeño de sus profesores y en las decisiones de carácter institucional. Sin embargo, le fue posible subsanar sus limitaciones al redoblar los esfuerzos personales de búsqueda de respuesta a sus inquietudes, ya sea incorporando nuevas lecturas, participando en diversos encuentros académicos o contactándose y dialogando con otras personas e instituciones.
- g) La inducción temprana de Adela a la investigación, desde que era estudiante de licenciatura, y la producción previa que fue logrando en ese campo, constituyeron quizá la principal fortaleza desde que llegó como estudiante al programa. No obstante, ésta no obró por sí sola, pues sin la disposición a las rupturas o sin la decisión de entregar todo su tiempo y energía al mismo, difícilmente habría alcanzado su meta con el nivel de calidad con que lo logró.
- h) En la historia de Adela, por una parte, hay señales que apuntan a relativizar la incidencia de los programas de doctorado en la formación de investigadores; llama la atención que no son las experiencias de aprendizaje propiciadas directa y formalmente por el programa las referidas por ella como las más significativas. Por otra, reconoce el valor de algunas de las experiencias abiertas por el programa, especialmente aquellas que le permitieron llegar a la ruptura teórico-metodológica que tanto deseaba.
- i) Es de destacar, además, que la historia de Adela es una ilustración clara de cómo se conjugan las condiciones personales con

las institucionales en los procesos de formación doctoral y de cómo es el sujeto que se forma quien pone en juego sus recursos para hacerlos compatibles en función de su objetivo de obtener el grado.

Si se contrasta la historia de formación doctoral de Adela con la de los otros diez sujetos que participaron en la investigación que dio origen a este trabajo, sorprende (porque las demás historias se caracterizan por haber tenido que vencer múltiples obstáculos) en este caso la conjunción de condiciones favorables; prácticamente todas lo fueron en mayor o menor grado, pero ciertamente no actuaron por sí solas, sino que fueron potenciadas por la forma en que ella se convirtió en actor principal de su propio proceso de formación doctoral.

BIBLIOGRAFÍA

- Becher, T. (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- Cole, M. e Y. Engeström (2001), “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”, en Gavriel Salomon, *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Ferry, G. (1997), *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- _____ (1991), *El trayecto de la formación*, Barcelona, Paidós.
- _____ (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.
- Filloux, J. C. (1996), *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Honoré, B. (1980), *Para una teoría de la formación*, Madrid, Narcea.
- Moreno Bayardo, M. G. (2002), *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*, México, Universidad de Guadalajara.
- _____ (2000), *Trece versiones de la formación para la investigación*, México, Secretaría de Educación de Jalisco.

- Moscovici, S. (1988), *Psicología social I y II*, Barcelona, Paidós.
- Poeydomenge, M. L. (1986), *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad*, Madrid, Narcea.
- Salomon, G. (2001), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Vigotsky, L. S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.
- Wagner, Z. M. (1999), "Using Student Journals for Course Evaluation", en *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 24.