



METODOLOGÍAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, O SOBRE CÓMO NOS SITUAMOS-IMPPLICAMOS FRENTE A LAS REALIDADES SOCIOEDUCATIVAS.
ANÁLISIS DESDE LA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA EN UPN 162 ZAMORA

Manuel Alejandro Gembe Sánchez
Universidad Pedagógica Nacional I62 Unidad Zamora Michoacán

Área temática: A-3 Investigación de la investigación educativa

Línea temática: 3 Formación de investigadores educativos

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas

Resumen:

El trabajo que aquí presento conforma una reflexión en torno al quehacer investigativo desde la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional unidad I62 Zamora, Michoacán en sus programas de posgrado. El texto propone analizar el papel del investigador en el proceso de investigación desde la mirada de la implicación. Con ello, se discute que no podemos considerar los procesos investigativos en el campo de la educación como un fenómeno plenamente objetivo en tanto que extracción del sujeto y su equipaje cultural de éste, sino desde la subjetividad, entendida ésta como la relación entre el individuo y la cultura, por tanto, la manera en dotamos de sentido a la realidad. Parto de la idea de que la duda investigativa surge en vínculo directo entre la historia y cotidianidad del sujeto y el quehacer docente en el aula y/o en el contexto educativo. Desde esta mirada, el proceso metodológico y el análisis de los datos, así como las reflexiones finales de un proyecto investigativo tienen lugar en la implicación del investigador con el tema. Se trata de una discusión teórica preliminar en torno a la investigación, el sujeto investigador, la epistemología, la metodología y la producción de conocimientos en el área de la educación desde los procesos formativos de la institución mencionada para considerar que es necesario tomar en cuenta la subjetividad como un elemento más en la investigación sin olvidar el carácter objetivo de la misma.

Palabras clave: Investigación, epistemología, implicación, objetividad, subjetividad

Introducción

Uno de los pilares fundamentales de cualquier investigación es la metodología. Después de la elección del tema y una vez considerado el marco teórico de reflexión, la metodología toma un lugar preponderante, ya que con base en ésta el trabajo investigativo adquiere sustento de realidad. Es decir, el planteamiento de investigación que surge de cierta inquietud, observación o duda acerca de cierto fenómeno del escenario social que se vuelve susceptible de abordar desde el quehacer de las ciencias con este apellido, en este caso, las ciencias de la educación. En este sentido, hablamos de que la metodología le otorga vindicación a la investigación en tanto que ésta entra en el campo de lo posible de entre lo real como objeto de investigación. Claro, se trata de un conjunto de criterios que validan o no la profundidad de nuestras inquietudes en el marco de una tradición epistemológica. Más allá, desde esta reflexión, la metodología refiere a la manera en la que el investigador -en cualquiera de sus faenas académicas- se vincula con el objeto de estudio. Con ello, se hace referencia a la relación inseparable entre ambos (sujeto-objeto) en el proceso de análisis y producción de conocimiento en un marco investigativo y que pocas veces es considerada en el mismo bajo subterfugio de objetividad científica.

En el presente se abordará el lugar central del sujeto y la subjetividad como inherentes al proceso investigativo en donde la segunda aparece en distintos momentos y desde diferentes niveles. Así, este análisis tiene lugar desde el momento en el que se elige y conforma el tema-objeto de investigación, pasando por los recursos metodológicos que se consideran pertinentes para abordar una causa de este tipo en el que uno de los puntos centrales es la recogida de datos -ya sea para elaborar un diagnóstico o para profundizar en un fenómeno socioeducativo-. Finalmente, en la interpretación que surge del cruce de datos con la teoría y con nuestras propias composiciones socioculturales que permiten aguzar nuestra mirada hacia la comprensión y análisis de determinada realidad educativa. Con ello, se busca invitar a las y los lectores a considerar este elemento como una dimensión presente en su quehacer de especialización y con ello dar lugar a un proceso generador de conocimiento en dos líneas reflexivas. Una desde una arista teórica, y otra desde la práctica docente y desde el lugar del docente en la misma.

Este reflexión surge de la inquietud de observar las distintas fases de investigación de alumnos de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional unidad 162 en el estado de Michoacán en el fértil valle de Zamora. Así, en la medida que ellos avanzaban con sus protocolos de investigación, que más tarde se convertirían en proyectos de investigación de posgrado se hacía evidente la poca reflexión en torno a su implicación en el mismo, desde la "elección" del tema de investigación que iniciaba con la detección de una problemática posible de intervenir, que algunas veces se hacía de manera apresurada por cuestión de tiempos institucionales. Cabe mencionar que la mayoría de los estudiantes de posgrado, al momento de su ingreso al programa se encuentran en ejercicio docente frente a grupo por lo que el tema e inquietud de investigación mana en este espacio. De este modo, la mayoría de los temas sugeridos por los escolares, derivados de su observación en el aula, versan sobre indisciplina y falta de valores en los niños, problemas

de aprendizaje y problemas de lectura y escritura, así como de dificultad con las matemáticas, entre algunos más. Una de las etapas de su proceso solicita al estudiante en formación colocar en su trabajo una breve reflexión sobre su propia práctica docente con la intención de profundizar en el lugar que ocupa el propio docente en el fenómeno observado y que más tarde se enunciará como problemática de intervención. Para llegar a esta fase, usualmente desde la metodología de la Investigación-Acción, el aprendiz ha elaborado un diagnóstico educativo que recoge una serie de datos a través de una serie de instrumentos de recogida de información que por medio de un análisis final tendrá lugar la enunciación de un problema susceptible y necesario de intervención, la mayoría de las veces con intención de mejorar o superar una dificultad que atraviesa el aula y los educandos.

Para este punto el estudiante ya se ve envuelto estrechamente con el tema de investigación al cual ya ha vuelto objeto de estudio. Es decir, en este momento el vínculo entre investigador-estudiante y el objeto de investigación se va estrechando. Con base en la experiencia anterior, a partir de este momento será necesario considerar cómo acordamos esa relación, y es aquí donde nuestra propuesta toma lugar en tanto que se vuelve pertinente considerar cómo vamos construyendo epistemológicamente nuestro objeto de estudio, nuestro posicionamiento sobre el mismo desde el quehacer científico, nuestras experiencias con los elementos que giran alrededor del objeto, y la interpretación que hacemos del funcionamiento del contexto en el que está inserto nuestro problema-objeto de estudio, y más allá, sobre nuestra participación en el propio tema de investigación en el nivel de involucramiento. Evidentemente, esta reflexión se aleja del paradigma de ciencia objetiva heredado por la ilustración de la mano de Descartes y su *cogito ergo sum*, como fundadores del racionalismo occidental y la búsqueda insistente de la separación sujeto-objeto en la producción de conocimiento.

Recuperando el concepto que aparece en el título acerca de cómo nos situamos frente a las realidades socioeducativas propongo pensar el verbo justo como la posibilidad de colocarnos (como investigadores) frente al objeto de estudio en un determinado momento (contexto), de tal modo que logramos una posición social, metódica y política privilegiada propia del proceso investigativo, lo cual te inviste de cierta mirada para colocarte frente a la intervención educativa. Lo que aquí propongo es dar cuenta de que este proceso no tiene lugar consciente si no es bajo un efecto de posicionarte y situarte como sujeto que construye saber, y desde ese investimento se interpreta la realidad.

La metodología aparece en nuestras investigaciones como una de las etapas primarias en el diseño del proyecto investigativo. En la medida que nuestra inquietud avanza, el tema es delimitado y los objetivos son planteados, la metodología tiene lugar como el gran aparato que otorgará efecto de posibilidad de realizarse en tanto que el fenómeno inserto en la realidad social que nos interesa conocer es susceptible de abordar desde los parámetros de la ciencia. Mencionaré que para el caso de la formación de posgrado en la UPN Zamora usualmente se recurre a metodologías cualitativas circunscritas en tres perspectivas metódicas, la Investigación-Acción (I-A), la etnografía y la dialéctica transdisciplinar, aunque la I-A es la

que toma mayoría de los procesos. Con base en lo anterior, desde nuestra perspectiva, la metodología no solo se trata de elegir o delimitar el proyecto de investigación y una vez hecho esto, salir al contexto a capturar el dato. Lo que se propone en este trabajo es reflexionar en torno al vínculo estrecho entre el sujeto investigador, la investigación y la metodología como triada que no puede concebirse únicamente como tres elementos productores de conocimiento objetivo, sino, se trata de entender que investigar en contextos educativos implica una relación estrecha entre la realidad y el sujeto en el marco de un proceso epistemológico orgánico. Es decir, se trata de reflexionar en torno a cómo construimos un conocimiento frente a situaciones que implican personas y que no podemos entrever únicamente como objetos de intervención.

La relación sujeto-objeto en la elección del tema de investigación

Usualmente el tema de investigación se construye como un anteproyecto que el estudiante ha ideado con base en una inquietud explorativa, aunque, en otros casos, los estudiantes construyen el tema de investigación en la medida que avanza en la construcción de su objeto de investigación. ¿De dónde surge el tema? Solemos elegir un tema de investigación de la manera más objetiva posible. Con ello, pretendemos que cierto fenómeno sea viable de conocer mediante una serie de pasos que el método científico ha validado como reconocidos para tal fin. Empero, construir un tema-objeto de investigación es un proceso, esto quiere decir que dar con el gran tema es una implicación en el sentido más amplio de la acepción, es decir, cuando alguien se ve enredado y/o comprometido con un asunto. A partir de aquí podemos entrever que la elección del tema en tanto su definición de posible de entre lo real es una interacción, una interpelación, una implicación. Donde se argumente el enfoque teórico y metodológico que da sustento a la investigación y se discutan los resultados obtenidos, en relación con dicho sustento y con los objetivos del estudio.

Toda investigación académica requiere de una dosis de epistemología o lo que es, profundizar en ésta respecto de los alcances que pudiera tener. Para Bunge (2000), la epistemología en sus inicios refiere el conocimiento en términos de las propiedades de un objeto y esas propiedades constituyen la verdad del objeto. Para conocer al objeto es menester descubrir sus cualidades, su funcionamiento. Pero esta perspectiva delimita al conocimiento a los procesos científicos duros. Por lo menos desde la visión epistemológica sustentada en el paradigma positivista generador de conocimientos desde la lógica de la ciencia moderna. En este sentido, hablamos que "la relación entre investigador y sujetos supone una distancia paradigmática; debe haber una separación clara el uno y el otro" (Montero, 1994, p. 33). Desde entonces, la mirada sobre el objeto de estudio se ha centrado en suponer la existencia de variables susceptibles de controlar en una secuencia de pasos que hoy conforman las metodologías de investigación tanto en las llamadas ciencias duras, como en las ciencias sociales, entre ellas, las ciencias de la educación. Más aún en estas últimas si pensamos en el abanico de disciplinas que aportan al estudio del campo educativo, por ejemplo desde las perspectivas que abonan a la comprensión de los mismos en relación estrecha con la dimensión sociocultural, hasta

las neurociencias y todo su despliegado acerca de las funciones del sistema nervioso en los procesos de aprendizaje, pasando por los ya clásicos temas del aprendizaje significativo. Vemos pues que se trata que el conocimiento no tiene lugar sino cuando, desde el planteamiento de Mumme, (1989) es sometido a un conjunto coherente y relativamente autónomo de premisas referentes a un determinado modelo del hombre, que proporciona un fundamento a diferentes teorías y eventualmente a varios marcos teóricos. Con ello hacemos referencia pues a que el conocimiento no es solo aquello que constituye la verdad sobre cierto objeto o fenómeno respecto de lo que lo compone o configura sino de cómo sometemos nuestros esfuerzos por llegar a esa verdad bajo un modelo organizador del mismo en el marco de un paradigma epistemológico en tanto que producto histórico acumulativo. Sin embargo, esta propuesta reflexiva tiene como objetivo dar un gira en la comprensión sobre la conformación del objeto de estudio y por ende de las metodologías como recursos procedimentales para acercarnos al dato, reflexionar sobre el dato y analizarlo de cara a la problematización que nos remitió al fenómeno educativo como objeto de estudio. Antes de pasar a la propuesta, describiré algunas situaciones que permitirán comprender la necesidad de analizar la implicación.

Usualmente sucede que cuando es momento de elegir y plantear un tema de investigación desde el formato de trabajo de UPN Zamora el alumno lanza su mirada hacia su práctica docente o sobre su papel en la institución en el caso de los directivos. A nuestra consideración, es en este momento cuando se conforma una situación educativa susceptible de abordar. Sin embargo, al parecer poco se plantea ésta en términos de una situación temporal-espacial o de una intersección acumulada entre práctica y teoría y evidentemente la mediación que establece el sujeto entre ambas. Es decir, ante la necesidad de establecer su campo-objeto de investigación educativa el alumno no se pregunta sobre qué elementos dan lugar al fenómeno y sobre su papel en el mismo. Lo que se aseverará como metodología que le permita acceder al dato que le facilite la comprensión e intervención es, en el fondo, una serie de decisiones que el sujeto toma respecto de qué y cómo conformará la batería de herramientas cualitativas.

La subjetividad participa íntimamente en el proceso construcción del sujeto de investigación y ésta relación es lo que alude a la implicación. Aquí partimos de la dialéctica de Hegel recuperada por Manero (1995), respecto de que el concepto debería contener al objeto, al sujeto y la relación que los une. En este caso, el concepto refiere al conjunto de conceptos que conformarán un proyecto de investigación cualquiera que sea su contexto, en efecto, se trata del acumulado teórico que sustenta nuestra mirada frente a la realidad mediata. Por otra parte, sujeto y objeto son inseparables. Bajo esta premisa, aquí partimos de la importancia de hacer participe la relación entre sujeto y objeto; en estricto sentido, la subjetividad. Y aunque desde la epistemología de las ciencia la gran pregunta con respecto de la inclusión de perspectivas que integran al sujeto como parte del proceso generador de conocimientos tiene que ver con si ¿no se transgreden los niveles teóricos y metateóricos que hasta hoy validan el conocimiento científico? (Gianella, 1986). Y aún cuando la epistemología clásica ha pretendido eliminar de su campo de estudio al sujeto de la ciencia (Ídem.), desde nuestra práctica investigativa es necesario abordar dicha resolución e implicación

ya que hablamos de un conocimiento que se construye en un proceso orgánico de interacción de dos sujetos. En la investigación educativa figuran dos elementos centrales, el sujeto investiga y los sujetos que protagonizan los procesos educativos. Por lo anterior, en el campo de la investigación educativa las metodologías cualitativas tienen mayor campo de acción, a pesar de que las mismas que utilizan desde la intención de abstraer la subjetividad, de volver objetivo aquello que de entrada es comprometido. Para Manrique et al. (2016), en la investigación de tradición positivista se dio prioridad a técnicas y métodos que se proponían excluir la subjetividad del investigador y garantizar la objetividad. Ello como parte de la herencia de la ilustración en la que la separación sujeto-objeto fungía como primordial para alcanzar la verdad del conocimiento.

La investigación cualitativa, siguiendo a Denzin, L. (2011), ésta se caracteriza por una serie de prácticas interpretativas y materiales que estudian los fenómenos [investigativos] en los escenarios en los que éstos transcurren, tratando de interpretarlos en función de los significados que las personas otorgan [a los mismos]. Por lo anterior, el proceso investigativo demanda permanencia en el campo de estudio del cual emerge el objeto-tema de estudio. En esta relación, aparece un vínculo estrecho entre el investigador y el objeto de investigación pues para la interpretación del fenómeno se requiere de la terciación subjetiva. Aquí tiene lugar la implicación, es decir, el investigador toma lugar en el contexto de intervención y se sitúa frente al fenómeno. Siguiendo a Manero (1995), la reflexión del investigador acerca del objeto sucede en la mediación desde dónde se posiciona, cómo se posiciona y desde luego la interpretación que dicha plataforma le otorga. Se trata pues de la serie de decisiones que el investigador toma para llegar al dato, analizar la información e interpretar su constitución en tanto fenómeno.

Hacia una reflexión entorno a la metodología y la implicación

¿Por dónde comenzar a reflexionar la metodología y la implicación? En este punto es indispensable elaborar un ejercicio sobre nuestra práctica docente para encontrar el punto de partida de nuestra mirada, resolver cómo somos frente a grupo, qué clases nos gustan o complican, qué grado escolar nos agrada un poco más en comparación con el resto, qué niños o niñas nos cuestan trabajo (pedagógicamente hablando), qué entendemos por clima escolar, cuál es nuestro concepto de disciplina e indisciplina, también sobre nuestras debilidades docentes, nuestra perspectiva sobre la educación formal y reconocer nuestras experiencias educativas en casa. En este sentido, es pertinente tener en cuenta que el fenómeno-situación que nos atrapa y se convierte en objeto de estudio deriva de nuestra historia docente, de nuestro devenir histórico docente. Aquí cabe la pregunta, ¿y yo que tengo que ver con el tema de investigación? Esta es la primer parada reflexiva en un viaje de ida y vuelta constante metodológico. Por otra parte esa situación que atrapó la atención sucedió en un contexto ideológico particular; es decir, éste surge de un discurso acerca de la educación, en una conceptualización del docente y su quehacer. Entonces, estas dos paradas nos permitirían asentar que nuestros sujetos de investigación no son objeto y que nuestra relación con el mismo es más estrecha de lo que aparenta. En la metáfora de la metodología como un viaje, del

mismo modo que en un auto, los espejos laterales advierten: los objetos en el espejo están más cerca de lo que aparentan. Así la manera en la que pretenderemos profundizar, analizar y reflexionar dicha situación se hará de frente a nuestras propias inquietudes personales, que podríamos considerar deseos, anhelos, motivaciones, frustraciones, presiones, arrebatos, retos, etcétera, en una suerte de búsqueda de respuestas sobre aquello que nos es incierto todavía y que tienen lugar a partir de la consideración y transformación del objeto como susceptible de estudiar. Lo anterior, nos remite a considerar dicho viaje desde sus componentes psicoafectivos.

Analizar las representaciones psíquicas y sociales del fenómeno de investigación es precisamente examinar la implicación. En este sentido, Andreucci (2012), desde la pedagogía propone el término ojo pedagógico para referirse a las creencias y sentimientos de los docentes que tienen lugar en la enseñanza y a las cuales es menester prestar atención como parte del propio proceso de análisis sobre la práctica docente. Entonces, reforzamos la idea acerca de la necesidad de encontrar un primer momento de reflexión en torno a la implicación para quienes proyectan comenzar una fase de investigación como un paso hacia la especialización de la propia práctica docente. Como podemos leer, tomar en cuenta la subjetividad del individuo permitirá aportar objetividad al proceso en la medida que integramos las dimensiones, por una parte racional derivada de la herencia científica moderna en paralelo, por otra parte con el sentido estético y afectivo, ambas componentes de la complejidad y capacidad de pensamiento y conocimiento humano.

Después de la reflexión docente estamos en la posición de concebir la práctica misma como una intervención en sí propia, por lo menos, desde su particularidad contextual. Entonces, ¿qué es esa realidad que nos proponemos intervenir como proyecto de mejora de cierto proceso de enseñanza-aprendizaje desde nuestra práctica áulica o institucional? Ante este panorama valdría la pena preguntarnos, si en la conformación de un proceso de intervención, pasando por la elaboración de un diagnóstico, el estudiante-investigador y la estudiante-investigadora ha tomado en cuenta que él y ella mismos están interviniendo un paisaje del que no son ajenos. En ese sentido, siguiendo el trabajo de Bedacarratx (2002) acerca de la implicación e intervención en la investigación social, el investigador debería preguntarse sobre el lugar que él ocupa, con quienes, en qué medio, bajo qué características socioculturales, entre otros, en ese paisaje, sólo bajo este esquema la intervención educativa tendrá mayores posibilidades de extenderse (trascender). Para este punto habremos encontrado nuestro lugar en la investigación y con ello tendremos soltura para decidir sobre nuestra teoría, nuestros conceptos, y con ello, una interpretación de la realidad. Aquí tendrá sentido el postulado de Berger & Luckmann (1966), siguiendo la perspectiva fenomenológica, respecto de que la realidad es una construcción social.

En este sentido, considerar la implicación en la investigación también habilita la relativización de nuestras verdades, posibilitando la reflexión sobre nuestro propio proceso de entendimiento (Manero, 1990), o lo que es, hacer consciente cómo hemos estructurado nuestra realidad y con ello considerar que nuestra percepción es mediada por influencia social y lo que ésta significa en términos de valores, creencias,

mandatos y estereotipos. Con ello hacemos referencia a repensar la emergencia de temas como los valores y la disciplina en el aula, las dificultades en la lectura y escritura, así como las matemáticas, aunque no solo éstos, porque el trasfondo del aula demanda prestar atención a los fenómenos psicoafectivos para elaborar una retrospectiva sobre nuestra injerencia en este proceso educativo complejo en el que además intervienen agentes sociales más allá del profesor y el alumno; quiero decir, los familiares responsables de los alumnos y las figuras directivas institucionales, sólo por mencionar algunos. A este análisis podríamos agregar el elemento de género que traspone los mismos fenómenos y entonces la complejidad visibilizaría algunos elementos más en el vínculo entre investigador, tema de investigación, el lugar del primero en el segundo y los elementos que configuran el contexto en el que éstos están insertos. Recuperando nuevamente a Roberto Manero (1995), nuestro estar en el mundo está mediado por criterios de verdad y formas de conocimiento en torno al mismo, y el sentido que ello produce en cada uno de nosotros a partir de ello. Partiendo de este planteamiento, resulta complicado concebir la investigación, y la metodología como uno de sus artífices, como un proceso neutral, imparcial, des-subjetivado, inorgánico.

Conclusiones

¿Cómo ser sujeto y objeto a la vez? ¿el que actúa, y el que de alguna manera se mira actuar? Se pregunta Bourdieu (2003), desde las ciencias sociales cuando reflexiona en torno al quehacer del investigador en tanto que se sumerge a un contexto al cual no forma parte pero al que se integra inmediatamente una vez que decide abordar dicha realidad. Esa misma pregunta debe eximirnos porque nuestro campo de trabajo e exploración es aquel en el que nos encontramos incluso desde antes de iniciar el proceso mismo. Me refiero a que desde el modelo mayoritario investigativo de trabajo de la Universidad Pedagógica Nacional 162, sobre todo en el área de posgrado, una de las precisiones es que el estudiante tenga experiencia frente a grupo, especialmente que se encuentre en ejercicio frente a éste al momento de cursar el mismo. Tomando en cuenta el panorama descrito, es indudable que el investigador-estudiante está ya inmerso en el contexto que pretende abordar incluso desde antes de su comienzo. Lo que vuelve muy pertinente la pregunta que arroja Bourdieu desde *La objetivación participante*.

El investigador es un sujeto cognoscente. Eso significa que su historia de vida está llena de aprendizajes sobre el mundo, mismos que le permiten cierta interpretación del mismo basado en valores, creencias, rituales, concepciones morales, conductas sociales, etcétera. Entonces, la metodología, más que una forma de recogida de información, es un constante juicio sobre hasta dónde llegaremos, quienes conformarán nuestro universo de estudio, nuestras cargas perceptuales y sobre todo, nuestro posicionamiento frente a ese panorama. Para Manero, de no incorporar la implicación, "la producción e investigación científica consiste en un acto de parcialización, de recorte y de re significación de realidad, recorte y re significación que son la condición misma de su existencia" (1995, p. 252), lo cual traduciríamos en una baratija de poco alcance frente a una realidad que demanda reflexiones más orgánicas y comprensivas sobre aquello que

las configura. Hoy, no podemos intentar abordar los fenómenos educativos de manera fragmentada en sólo su dimensión cognitiva-pedagógica. Ahora es inexcusable no considerar las políticas educativas, los proyectos educativos, las carreras profesionales, los sindicatos, las instituciones educativas, el mercado de trabajo, pero también las motivaciones, las estéticas, la *poiesis*, las diversidades, las vidas y los afectos. Entonces, el conocimiento no es descripción más o menos controlada de un objeto de la realidad, no es únicamente la descripción de las relaciones de dicho objeto con otros similares, homogéneos o heterogéneos. El conocimiento aparece como la producción o resultado de acciones recíprocas entre el sujeto y el objeto. En este caso entre sujeto investigador y sujetos que conforman el fenómeno que nos atrajo. Para este punto, quizá podamos pensar en que la metodología tendrá sentido en aquello que no se controla pero nos insta a considerar. La información con mayor consistencia derivada de la metodología la encontraremos en la consciencia sobre nuestras decisiones en el proyecto/proceso investigativo. Siguiendo a Bourdieu (2003), la objetivación participante es un ejercicio reflexivo sobre el investigador y la historia que le otorga un lugar en el presente. Es decir, la trayectoria de vida que le ha permitido construir una interpretación del mundo (posición social, clase social, educación, género, edad, geografía, por mencionar sólo algunos) son algunos elementos que nos conforman como sujetos en el mundo y a partir de ello recreamos una realidad que pensamos compartida y diferente, muy posiblemente más compartida que diferente, aunque en la realidad social sea más diferente que compartida. Para Bourdieu (ibíd.), nuestras elecciones de investigación son más personales e íntimas de lo que imaginamos. A decir del mismo éstas; *“encuentran su principio en las disposiciones socialmente constituidas donde se expresan todavía, bajo una forma más o menos transfigurada, las propiedades banales sociales, tristemente impersonales”* (Bourdieu, 2003, p. 90). Finalmente, la metodología se convierte en una forma de paseo académico y personal. Algunas veces resulta inesperado, dificultoso y otras más grato y festivo, de ahí que sea importante contar con un maletín de viaje completo pues la investigación así lo demanda.

Referencias

- Andreucci, P. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores. En *Revista Profesorado*, v. 16 núm. 1 disponible en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev16ICOL3.pdf>
- Bedabarratx, V. (2002). Implicación e intervención en investigación social. En *Tramas UAM-X*
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Taurus
- Bourdieu, P. (2003). La objetivación participante. En *Apuntes de investigación del CECYP* núm. 10 p. 87-101.
- Gianella, A. (1986). La relación de la epistemología en la ciencia. En *Revista de Filosofía y Teoría Política* núm. 26
- Manrique, S., Di Matteo, M., y Sánchez, L. (2016). Análisis de la implicación: construcción del sujeto y objeto de investigación. En *Cuadernos de Pesquisa* v. 46 núm. 162 disponible en <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00984.pdf>
- Montero, M. (1994). Un paradigma para la psicología social. Reflexiones desde el quehacer en América Latina. En Montero, M. (coord.). *Construcción y crítica de la psicología social*. Anthropos, Barcelona
- Mumme, F. (1989). *Entre el individuo y la sociedad*. Barcelona, PPU
- Wallertein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. FCE México