



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**CON LA VOZ DE LA VEJEZ:
HISTORIAS DE VIDA DE UN GRUPO DE
ADULTOS MAYORES QUE HABITAN EN UNA
CASA DE REPOSO DE LA CD.MX.**

T E S I S

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A:

FABIÁN SOTO SOTO

ASESORA:

MTRA. NANCY ZÚÑIGA ACEVEDO



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Las palabras no pueden expresar más que un
pequeño fragmento del conocimiento humano, porque
lo que podemos decir y pensar es siempre
inmensamente menor de lo que experimentamos.*

Alan Watts

*A los adultos mayores de la Casa de Reposo Mateos Portillo:
¡Gracias por su disposición y por compartir(nos) una parte de su vida!*

Agradecimientos

A *Dios*, por la vida y por las fuerzas para poder enfrentarla cada día.

A mis padres, *Juan y Angélica*, porque el camino no ha sido fácil, pero siempre han estado conmigo apoyándome; y a la pequeña *Valentina*, porque ella me recordó lo importante que es jugar, imaginar y explorar el mundo.

A mis abuelas y a mi abuelo, *Carmen, María y Mauro*, por ser ejemplo de perseverancia, amor y comprensión y porque ellos, sin saberlo, fueron la inspiración para realizar este trabajo.

A *mi Familia*, por ayudarme a crecer como ser humano y por sus constantes muestras de afecto y cariño.

A la *UNAM*, por acogerme en sus instalaciones y darme la oportunidad de formarme y desarrollarme académica y profesionalmente.

A mis amigas y amigos, *Alejandra, Ana, Elizabeth, Fátima, Héctor, Julio, Karen, Vanessa y Viviana*, por ser parte del esfuerzo y disfrute de uno de los puntos cumbre de mi vida. ¡Gracias por escucharme y soportarme, por acompañarme en los momentos de melancolía y de goce, por las aventuras y por sacarme del mundo de la escuela para distraernos un momento!

A los compañeros del trabajo que también se hicieron mis amigos, *Luisa, Sergio, Jerónimo e Irena*. ¡Gracias por hacer las jornadas laborales amenas y por los consejos, apoyo, comprensión y afecto!

A *Johana y Josefina*, mujeres ejemplares, amigas incondicionales y confidentes; y a *Óscar, mi brother* y cómplice. ¡Gracias por escucharme y alentarme a seguir adelante en los momentos más difíciles de mi vida!

Agradecimientos especiales

A *Miguel Ángel Noguera*, por facilitarme el acceso a la *Casa de Reposo*, orientarme en el desarrollo de mis entrevistas y compartirme lo que sabía de los adultos mayores. ¡*Gracias viejo!*

A la *Mtra. Nancy Zúñiga Acevedo*, por aceptar la invitación para orientar este trabajo y por su apoyo, confianza e insistencia para concluirlo. ¡Gracias por esas horas de diálogo para mejorar cada aspecto de esta investigación y por el compromiso que siempre me mostraste para aprender un poco más!

A mis sinodales, la *Mtra. Martha Corenstein*, la *Mtra. Itzel Casillas*, la *Mtra. Josefina Rubí* y la *Mtra. Beatriz Cadena*, por enriquecer este escrito con su lectura y por sus valiosas observaciones y recomendaciones.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
Capítulo 1. Envejecimiento, vejez y adultos mayores	14
1.1 Elementos para definir al adulto mayor	14
1.1.1 El envejecimiento	14
1.1.2 La vejez.....	16
1.1.3 Los adultos mayores	21
1.2 Los cambios en la vejez	22
1.2.1 Cambios físicos y biológicos	22
1.2.2 Cambios cognitivos	28
1.2.3 Cambios psicosociales	30
1.3 Principales cifras para entender la vejez en México	33
1.3.1 Transición demográfica	33
1.3.2 Proporción y distribución	36
1.3.3 Morbilidad y mortalidad	39
1.3.4 Situación educativa	43
Capítulo 2. Las historias de vida.....	47
2.1 Fundamentos de las historias de vida	47
2.1.1 Aspectos conceptuales e históricos	47
2.1.2 Aspectos epistemológicos.....	54
2.1.3 Consideraciones metodológicas	57
2.1.4 Ventajas e inconvenientes	74
2.2 Utilidad y relevancia de las historias de vida	77
2.2.1 Aplicaciones en las Ciencias Sociales	78
2.2.2 Usos potenciales en el ámbito educativo.....	83
Capítulo 3. El proceso de la investigación	86
3.1 Consideraciones preliminares	86
3.2 Diseño de la investigación.....	86
3.2.1 Antecedentes de la investigación.....	87
3.2.2 Referentes metodológicos.....	87
3.2.3 Objetivo y preguntas de la investigación	89
3.2.4 Técnica e Instrumento	89

3.3	El campo de estudio de la investigación.....	92
3.3.1	El lugar de la investigación.....	92
3.3.2	Perfil de los participantes	94
3.3.3	Selección de los entrevistados.....	94
3.3.4	Las entrevistas biográficas.....	95
3.4	El análisis de los datos.....	96
Capítulo 4. Con la voz de la vejez		99
4.1	Consideraciones preliminares	99
4.2	Sobre el presente o situación actual	100
4.3	Sobre el pasado o situación vivida	103
4.4	Sobre el futuro o situación posible	108
4.5	De la voz de la vejez	112
REFLEXIONES FINALES.....		118
ANEXOS.....		123
	Anexo 1. Guion de entrevista.....	124
	Anexo 2. Carta de exposición de motivos	127
	Anexo 3. Formato de consentimiento para las entrevistas	128
	Anexo 4. Procedimiento para crear la unidad hermenéutica	129
	Anexo 5. Procedimiento para crear el análisis de contexto	132
	Anexo 6. Procedimiento para establecer categorías analíticas	135
	Anexo 7. Procedimiento para seleccionar segmentos del material biográfico .	144
FUENTES DE INFORMACIÓN		147

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definiciones de vejez desde la perspectiva biológica	18
Tabla 2. Definiciones de vejez desde la perspectiva psicológica.....	19
Tabla 3. Definiciones de vejez desde la perspectiva social	20
Tabla 4. Cambios físicos y biológicos en los adultos mayores	23
Tabla 5. Otros cambios físicos y biológicos en los adultos mayores	25
Tabla 6. Cambios cognitivos en los adultos mayores	28
Tabla 7. Cambios psicosociales en los adultos mayores.....	30
Tabla 8. Principales causas de enfermedad en adultos mayores (2018).....	40
Tabla 9. Diez principales causas de muerte en adultos mayores	42
Tabla 10. Distribución de la población según su nivel de escolaridad (2010)	45
Tabla 11. Definiciones de historias de vida	50
Tabla 12. Términos relacionados con las historias de vida	53
Tabla 13. Etapas de la elaboración de una historia de vida	58
Tabla 14. Dimensiones y tipos de preguntas para una historia de vida	65
Tabla 15. Guion de entrevista para el estudio de la identidad docente.....	67
Tabla 16. Criterios de valoración del guion de entrevista	90
Tabla 17. Datos generales de los entrevistados.....	100

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esperanza de vida al nacer (1950–2050)	33
Figura 2. Esperanza de vida al nacer, por sexo (1950–2050)	34
Figura 3. Tasa de natalidad y mortalidad (1950–2050)	34
Figura 4. Índice de envejecimiento (1950–2050).....	35
Figura 5. Pirámide de población de México (1950–2050).....	37
Figura 6. Distribución porcentual de los adultos mayores (2010–2050)	38
Figura 7. Distribución de adultos mayores por lugar de residencia (2010)	39
Figura 8. Defunciones registradas en el año 2017	41
Figura 9. Tasas de alfabetismo y analfabetismo (1990, 2000, 2010).....	43
Figura 10. Tasa de analfabetismo (2010).....	44
Figura 11. Distribución del rezago educativo (2010)	44
Figura 12. Promedio de escolaridad de la población (2010).....	45
Figura 13. Esquema del análisis de los datos empíricos.....	97

INTRODUCCIÓN

*Dentro de veinte años a partir de ahora te
arrepentirás de las cosas que no hiciste, así
que suelta las amarras y navega fuera de tu
zona de confort, busca el viento en tus velas.
Explora, Sueña, Descubre.*

Mark Twain

La investigación que se presenta en el siguiente trabajo se desarrolló de septiembre de 2016 a diciembre de 2020, en primer lugar, como un entregable para acreditar las asignaturas de *Investigación Pedagógica 5* e *Investigación Pedagógica 6* del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía 2010, mismas que se imparten en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); ahora, como conclusión de una trayectoria formativa personal en la educación superior.

El objetivo principal de la indagación fue recabar relatos de vida de un grupo de adultos mayores con la intención de conocer las experiencias educativas que han tenido a lo largo de su vida. Los referentes metodológicos que se emplearon fueron las historias de vida y la fenomenología social y la población del estudio estuvo conformada por hombres y mujeres, mayores de 65 años, que residían en la *Casa de Reposo Mateos Portillo*, domiciliada en Morelos 11, Col. La Joya, Tlalpan, C.P. 14000, y que voluntariamente aceptaron participar en este proceso.

El interés por estudiar el tema se remite al año 2015 cuando se identificó, mediante las proyecciones demográficas del país que elaboran diversas instituciones y organizaciones gubernamentales tales como el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) y el Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (INAPAM), que en los años próximos al 2030 la mayor parte de la población se conformaría por adultos mayores.

Al finalizar el proceso de revisión de la literatura existente para esbozar el protocolo de investigación sobre adultos mayores y educación, se develó que la mayoría de las fuentes de información publicadas, hasta ese momento, provenían de áreas del conocimiento como Medicina y Psicología, asimismo, poseían un carácter descriptivo, es decir, daban cuenta de los cambios físicos y psicológicos que cualquier persona podría experimentar al entrar en esta etapa de la vida.

El número de tesis y tesinas registradas en el catálogo de la UNAM, hasta el año 2017, por ejemplo, se reducía significativamente de 893 que hablaban sobre *adultos mayores* a 17 si se agregaba al criterio de búsqueda la palabra *Pedagogía*.

Lo anterior, sin duda alguna, brindó elementos imprescindibles para argumentar que era necesaria la intervención pedagógica en el ámbito, ya que lo poco que se había hecho se limitaba a: (i) analizar políticas públicas, (ii) describir programas de asistencia social y (iii) proponer talleres para mejorar la calidad de vida de los adultos mayores; además, que era imprescindible realizar un trabajo de investigación que develara *de viva voz de los adultos mayores*: sus percepciones, necesidades, problemáticas y expectativas con respecto a la educación.

A continuación, se presentan algunas de las investigaciones que se realizaron desde la Pedagogía en la UNAM, tanto en licenciatura como en maestría, hasta el año 2017, con respecto a la educación de adultos mayores, y que sirvieron –en cierta medida– para construir el sustento teórico del presente estudio:

- Tesis de Martha Elena Pedroza Luengas (2016), titulada *Experiencias formativas de lectura en voz alta con adultos mayores de la ciudad de México en la UNAM*, cuyo objetivo fue “[...] conocer el sentido [que atribuye dicho grupo etario, a] la formación a través de su integración a un curso taller de lectura en voz alta y narración oral” (p. 9).

- Tesina de Ana Dolores Reyes Santes (2014), titulada *Educación para la salud en los adultos mayores: Una propuesta de Taller*, en la cual se estableció como objetivo “[...] conocer la importancia de la educación para la salud en los adultos mayores mediante la propuesta de un taller para mejorar su calidad de vida y revalorarlos como personas que pueden seguir aportando a la sociedad” (p. 1).
- Tesis de Nancy Zúñiga Acevedo (2013), titulada *Los sentidos de la educación para los adultos mayores en una experiencia pedagógica*, que tuvo por objetivo “[...] conocer y analizar los sentidos que los adultos mayores le asignan a la educación que reciben como parte del Diplomado Envejecimiento Exitoso” (p. 1).
- Tesina de Alma Guadalupe Márquez Tierrablanca (2012), titulada *Pedagogía hospitalaria: Taller lúdico-educativo con los adultos mayores en condiciones de hospitalización*, cuyo objetivo fue “[...] ofrecer una mayor estabilidad emocional, motivacional y recreativa en el paciente geriátrico que se encuentra hospitalizado a través de un taller lúdico-educativo” (p. 5).
- Tesis de Abraham López Escalera (2009), titulada *Principios básicos de la Ley de las personas adultas mayores desde la perspectiva de las políticas públicas de carácter socioeducativo*, en la cual se realizó un recorrido histórico de las políticas socioeducativas implementadas, hasta ese momento, para brindar atención a los adultos mayores, asimismo, analizó y criticó la funcionalidad y pertinencia de algunas instituciones y de sus programas de asistencia para este grupo poblacional.
- Tesina de María de los Ángeles Rafaela González Navarrete (2009), titulada *Educación para toda la vida: La tercera edad*, cuya finalidad fue explorar “[...] la situación económica, social y educativa de un grupo de personas de la tercera edad que viven en la Ciudad de México, así como sus inquietudes y posibilidades en lo que respecta al aprendizaje” (p. 5).

- Tesina de Alejandra Gutiérrez Erazo (2008), titulada *Servicios educativos en asilos, casas de reposo y/o residencias para adultos mayores del DF*, que tuvo por objetivo: “[...] recopilar, analizar y comparar los programas y proyectos sobre acciones educativas enfocadas a los adultos mayores, específicamente en estado asilado, que se han llevado a cabo durante los periodos presidenciales de 1988 al año 2006” (p. 7).
- Tesis de Ericka Guadalupe Aguilar Duarte (2006), titulada *Alfabetización para adultos mayores: Una alternativa de atención pedagógica*, donde se instauró como guía de investigación la pregunta “¿Cómo estructurar una alternativa pedagógica de alfabetización para adultos mayores?” (pp. 1-2).

Luego de la revisión minuciosa de las fuentes de información antes referidas, y de otras de libre acceso, se concluyó que los adultos mayores y sus procesos educativos han sido poco investigados, asimismo, que es más productivo responder, en primer lugar y de la forma más amplia, la pregunta: ¿quiénes son las personas adultas mayores?, es decir, constituir un perfil con las características más representativas de los agentes sociales de la indagación para que, posteriormente, se analizaran sus experiencias formativas y se trazaran algunas propuestas de carácter pedagógico en su beneficio.

Al margen de lo anterior, se establecieron las siguientes preguntas de corte teórico-metodológico: ¿Qué es el envejecimiento y la vejez; y cómo se vinculan y, al mismo tiempo, se distinguen dichos términos?, ¿quiénes son los adultos mayores en México y qué roles asumen en la actualidad?, ¿cuáles son los aspectos teóricos y metodológicos para llevar a cabo una recuperación de experiencias a través de las historias de vida?, ¿cuál es la utilidad de las historias de vida de un grupo etario, como los adultos mayores, en Pedagogía? y ¿cómo elaborar propuestas, en materia educativa, a partir de las historias de vida de los propios actores?

La lógica bajo la cual se organizó el informe de la investigación responde a los preceptos elementales para cualquier tipo de disertación y también se circunscribe a las consideraciones metodológicas de las historias de vida. A continuación, se menciona cada capítulo y una síntesis de sus respectivos contenidos, con la intención de mostrar el hilo conductor de la indagación.

En el *Capítulo 1. Envejecimiento, vejez y adultos mayores*, se definen, conceptual y operativamente, los términos de envejecimiento, vejez y adultos mayores; se exponen algunos de los cambios físicos, cognitivos y psicosociales que experimentan estas personas y se finaliza con algunos datos estadísticos importantes con relación a este grupo etario.

En el *Capítulo 2. Las historias de vida*, se hace una revisión conceptual y crítica de las historias de vida, en el periodo comprendido entre 1950 y 2015, se presentan los aspectos epistemológicos que las sustentan y se recogen algunas de las consideraciones metodológicas más importantes sobre su elaboración, asimismo, se resaltan los usos más comunes de esta forma de investigación y se destacan los usos potenciales en el campo de acción de la Pedagogía.

En el *Capítulo 3. El proceso de la investigación*, se narra cuál fue la ruta que siguió este trabajo desde su inicio hasta que se consolida formalmente como proyecto. En este capítulo también se describen los elementos constitutivos de la indagación como el lugar del estudio, la población objetivo, la técnica y el instrumento de recolección de los datos empíricos y el proceso que se llevó a cabo para el análisis de estos.

En el *Capítulo 4: Con la voz de la vejez*, se integran los aspectos de los primeros dos capítulos con el trabajo de campo realizado. De modo orgánico, la información de este último capítulo se expone mediante los siguientes ejes: *Sobre el presente o situación actual*, *Sobre el pasado o situación vivida*, *Sobre el futuro o situación posible* y *De la voz de la vejez*.

La articulación de dichos ejes permite: la caracterización de los agentes sociales de la indagación, la recuperación de las experiencias educativas más significativas de los adultos mayores entrevistados y la identificación de áreas, temas y/o principios de intervención pedagógica que serán estratégicos y/o potenciales para la población antes referida.

Finalmente, como parte de un cierre parcial del proceso de la investigación realizada, se presenta un apartado con reflexiones y nuevas preguntas de indagación. Este deberá considerarse una invitación para que, quienes decidimos formarnos como profesionales de la educación, intervengamos en ámbitos de la Pedagogía que trasciendan de los espacios *ex profeso* para la enseñanza y, además, con poblaciones que históricamente han sido olvidadas, con la plena intención de ir construyendo nuevos nichos de acción profesional.

Capítulo 1. Envejecimiento, vejez y adultos mayores

*¡Qué poco tiempo le dedicamos a los viejos!
Ahora que yo también lo soy [...] observo
con tristeza el desamparo que traen los
años, el abandono que los hombres de
nuestro tiempo hacen de las personas
mayores, de los padres, de los abuelos, esas
personas a quienes les debemos la vida.*

Ernesto Sabato

1.1 Elementos para definir al adulto mayor

En la actualidad, muy frecuentemente, se emplean los términos envejecimiento, vejez y adultos mayores como sinónimos, sin embargo, hay diferencias importantes y sustanciales en sus definiciones que vale la pena recuperarlas para tener un mejor entendimiento del tema.

Es importante señalar que los conceptos y definiciones que a continuación se presentan fueron recuperados de disciplinas del saber humano, tales como la Gerontología y la Psicología evolutiva; ya que la Pedagogía no ha conceptualizado sobre dichos términos porque su campo de estudio, propiamente dicho, es la educación y no el estudio de los aspectos relacionados con los adultos mayores, la vejez y el envejecimiento, o bien, el desarrollo humano.

Una vez hecha esta aclaración, conviene retomar las preguntas que configuran la estructura y modo de este primer capítulo. Dichas preguntas son: ¿qué es el envejecimiento?, ¿qué es la vejez? y ¿quiénes son los adultos mayores?

1.1.1 El envejecimiento

El proceso de envejecimiento humano es complejo y multicausal, por ello, en el último siglo, se han planteado numerosas teorías para explicar su naturaleza porque resulta improbable que una sola pueda explicar todos los mecanismos que lo constituyen (Pardo-Andreu, 2003).

Los especialistas en el tema han coincidido en sustentar que el proceso de envejecimiento tiene un sustrato genético y que para poder comprender las teorías del envejecimiento humano y su propia definición se debe, en primer lugar, conocer algunos de los aspectos más generales que lo integran (Gaviria-Arias, 2007).

Bernard Strehler (1977), en su libro *Times, Cells, and Aging*, sostiene que los elementos básicos que constituyen y caracterizan el proceso de envejecimiento son: (i) *universal*, ya que se presenta en todos los seres humanos; (ii) *intrínseco*, debido a que está determinado por las características internas del organismo; (iii) *progresivo*, porque se presenta de forma gradual e irreversible; y (iv) *destrutivo*, puesto que disminuye la habilidad funcional de los órganos hasta producir la muerte.

Por lo anterior, el envejecimiento humano es definido como un proceso gradual, irreversible, intrínseco y universal; producto de las modificaciones morfológicas, fisiológicas, bioquímicas y psicológicas que son propiciadas por los cambios inherentes a la edad y por la interacción genética del individuo con el ambiente donde se desarrolla; mismo que se caracteriza por la disminución de la respuesta homeostática, es decir, la disminución de la capacidad de los órganos y sistemas del cuerpo humano para mantener una condición interna estable o en equilibrio (Gaviria-Arias, 2007; Instituto Nacional de Geriátría, 2017).

En este sentido, cabe resaltar que el envejecimiento no es el simple paso del tiempo, sino la manifestación de acontecimientos biológicos que ocurren durante cierto periodo de tiempo y que aparecen de forma asincrónica (Pulido-Álvarez, 2004; Instituto Nacional de Geriátría, 2017). Lo anterior significa que las personas comienzan a envejecer desde que nacen, pero los efectos de dicho proceso serán notorios hasta los 50 o 60 años, lapso que coincide con la etapa de vida de los seres humanos denominada vejez. De ahí que los términos –envejecimiento y vejez– se encuentren íntimamente vinculados.

1.1.2 La vejez

La vejez es un estado del desarrollo humano y se asume, por la mayoría de la población, como un signo del tiempo transcurrido en la vida de una persona, sin embargo, debe quedar claro que se trata de una construcción social, es decir, un concepto o práctica que pareciera natural y obvia, pero que en realidad se trata de la invención de una cultura o sociedad particular (Papalia, Duskin y Martorell, 2012).

Ramos-Esquivel, Meza-Calleja, Maldonado-Hernández, Ortega-Medellín y Hernández-Paz (2009), sostienen que la conceptualización del término vejez es muy variada e histórica, por ejemplo, en algunas ocasiones la vejez está relacionada con la experiencia o la sabiduría de los adultos mayores, y en otras, es vista como una edad de enfermedad o de dificultades. De acuerdo con los mismos autores, aunque no exista una definición única del término o una que capture toda la dificultad y complejidad que plantea; es posible identificar –al menos en el estudio histórico del concepto– tres vertientes comunes o recurrentes que permiten hacer una clasificación conceptual y terminológica.

A continuación, se enlistan dichas vertientes y las dimensiones que las constituyen (Ramos-Esquivel, et. al., 2009):

- *la biológica*, que a su vez se subdivide en dos dimensiones: a) la edad cronológica, que tiene que ver con el periodo de tiempo transcurrido desde el nacimiento hasta la edad actual de un individuo; y b) la edad física, que hace referencia a los cambios morfofuncionales resultantes del proceso de envejecimiento que vive cada ser humano;
- *la psicológica*: que está vinculada directamente con la edad psicológica, es decir, el significado y sentido que para cada persona tiene la vejez; y con los cambios que se producen en la personalidad a causa del proceso de envejecimiento; y

- *la social*, que a su vez se subdivide en tres dimensiones: a) *la sociodemográfica*, que se relaciona con el crecimiento de la población y sus efectos –endógenos y exógenos–; b) *la sociopolítica*, que considera el grado de participación e integración en la sociedad de las personas en la vejez; y c) *la económica política*, que se encarga del estudio de los recursos y condiciones socioeconómicas de los adultos mayores.

Ahora bien, en la literatura especializada existe una variedad de formas conceptuales para referirse a la vejez, tales como: tercera edad, senectud, ancianidad, adultez tardía; pero de forma regular solo se utiliza la vertiente biológica para definirla, específicamente, la edad cronológica, misma que es establecida por organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS).

En virtud de lo anterior, para el presente trabajo es importante construir una definición sobre la vejez, que se aborde desde una perspectiva biopsicosocial y que sea propia de la sociedad mexicana. Para poder concretar lo anterior se necesita hacer la revisión histórica de algunas propuestas conceptuales.

Análisis cronológico del término vejez

Las definiciones del término vejez marcaron la tendencia en los estudios sobre el tema desde los años cincuenta y hasta los setenta. Dichas definiciones estaban altamente influenciadas por la vertiente o perspectiva biológica, especialmente por las investigaciones de corte médico-científicas, que cobraron popularidad durante ese período y se caracterizaron por relacionar a la vejez con un estado o situación anterior a la muerte (Ramos-Esquivel, et al., 2009).

Algunas de las propuestas conceptuales que sostienen el argumento anterior son las que elaboraron Peter Medawar, Alex Comfort, R. Lansing y Alvin Golfarb; las cuales se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Definiciones de vejez desde la perspectiva biológica

Autor	Definición
Medawar (1953)	“[...] cambio fisiológico que sufre el individuo, cuyo término inevitablemente es la muerte” (p. 94).
Comfort (1956)	“[...] proceso de deterioro, es una disminución en viabilidad y un aumento en vulnerabilidad [que] se muestra como una creciente probabilidad de muerte con el aumento de la edad cronológica” (p.94).
Lansing (1964)	“[...] proceso progresivo, desfavorable, de cambio ordinariamente ligado al paso del tiempo histórico que se vuelve perceptible después de la madurez y concluye invariablemente con la muerte” (pp. 94-95).
Golfarb (1967)	“[En términos funcionales, es un] proceso inevitable y progresivo de menoscabo de la capacidad para adaptarse, ajustarse y sobrevivir” (p. 95).

Nota: Adaptado de “La vejez: el grito de los olvidados” por J. C. García-Ramírez, 2003.

La tendencia de conceptualizar a la vejez como un producto biológico aportó elementos sustanciales para las definiciones que se presentaron después de los años setenta, sobre todo, cuando se observó que en el proceso de envejecimiento no solo estaban involucrados aspectos de corte biológico, sino que también intervenían aspectos psicológicos y sociales (Ramos-Esquivel, et al., 2009).

Los aspectos de índole psicológica se incorporaron en las definiciones de la vejez gracias al surgimiento de la Gerontología y a los aportes de la Psicología del Desarrollo. Algunas de las definiciones más recurrentes, que se clasifican dentro de esta vertiente y que provienen de los campos del saber humano antes mencionados, se recuperan en la Tabla 2.

Tabla 2. Definiciones de vejez desde la perspectiva psicológica

Autor y año	Definición
Langarica (1985)	“[...] es un proceso que depende de factores propios del individuo (endógenos) y de factores ajenos a él (exógenos). Es un proceso en el cual lo que es afectado en primer lugar no es la conducta cotidiana y probada del organismo para con su medio, sino sus disponibilidades, sus facultades, sus posibilidades de enfrentarse con una situación insólita, ya sea de orden biológico, personal o social” (p. 51).
Fierro (1994)	“[es] un proceso que comienza tempranamente, al término de la juventud, y que a lo largo de la vida adulta se combina con procesos de maduración y desarrollo. [...] No constituye un proceso simple y unitario sino un haz de procesos, asociados entre sí, que no son necesariamente sincrónicos y son asociados a la edad cronológica” (p. 51).
Rice (1997)	“[es] un momento de ajustes, particularmente a los cambios en las capacidades físicas, las situaciones personales y sociales, y las relaciones” (p. 51).

Nota: Adaptado de “Aportes para una conceptualización de la vejez” por J. Ramos-Esquivel, A. M. Meza-Calleja, I. Maldonado-Hernández, M. P. Ortega-Medellín y Ma. T. Hernández-Paz, 2009.

El éxito en la incorporación de los aspectos psicológicos en las diversas acepciones sobre la vejez que tuvo lugar durante los años ochenta y noventa, no fue idéntico para la inclusión de los aspectos sociales ya que estos no fueron considerados con el mismo nivel de importancia que las dimensiones biológica o psicológica. De hecho, las definiciones de vejez que resaltan el papel de los aspectos sociales aparecieron a finales de los noventa como una especie de redimensión epistemológica que, al mismo tiempo, ha producido la relativización del conocimiento sobre el tema (Ramos-Esquivel, et al., 2009). En la Tabla 3 se reproducen algunas de las definiciones que se clasifican en esta vertiente.

Tabla 3. Definiciones de vejez desde la perspectiva social

Autor y año	Definición
Silvestre, Solé, Pérez y Jodar (1995)	“[...] es un proceso caracterizado por la diversidad. Los factores que determinan dicha diversidad son: la herencia genética, el estado de salud, el estatus socioeconómico, las influencias sociales de la educación y la ocupación ejercida, las diferencias por generación y la personalidad... es una etapa cambiante a lo largo del tiempo” (p. 52)
García (2003)	“[...] no debe ser interpretada como algo decrepito y negativo, sino como un modo existencial abarcante, ineluctable, inaplazable, como lo es cualquier otra etapa de la vida humana” (p.52).
Motte y Muñoz (2006)	“[...] es el conjunto de procesos que sigue un organismo después de su fase de desarrollo. Estos procesos dinámicos implican un cambio, es decir, transformaciones biológicas, psicológicas y/o sociales del organismo en función del tiempo” (p. 52).

Nota: Adaptado de “Aportes para una conceptualización de la vejez” por J. Ramos-Esquivel, A. M. Meza-Calleja, I. Maldonado-Hernández, M. P. Ortega-Medellín y Ma. T. Hernández-Paz, 2009.

Las definiciones mostradas en la tabla anterior son fundamentales para el proceso de creación de una definición de vejez *integral o biopsicosocial*, ya que sitúa a los aspectos sociales en el mismo nivel de importancia que los aspectos biológicos y psicológicos; además, reconoce y atribuye su capacidad de incidencia sobre estos últimos (Ramos-Esquivel, et al., 2009).

Como resultado de este recorrido histórico y para los fines que persigue esta investigación, la vejez será entendida como la última etapa de la vida del ser humano o situación psicosocial, que implica el proceso de envejecimiento y sus efectos; y que generalmente se expresa a través de la edad cronológica.

1.1.3 Los adultos mayores

A la fecha, no existe una forma única de nombrar a las personas que están viviendo la vejez, sin embargo, se acepta de forma generalizada que el término, políticamente correcto, para referirse a las personas que están viviendo la última etapa de su vida es: adultos mayores.

Existen formas conceptuales que también hacen alusión a este grupo poblacional pero que los expertos previenen su uso en ciertas circunstancias debido a su carácter despectivo o peyorativo; tales como: *viejos, viejitos, abuelitos, rucos, ancianos o adultos en plenitud* (Fundación Saldarriaga Concha, 2013).

Cabe destacar que el uso y, sobre todo, el significado de algunos de los términos antes enlistados es aceptado para referirse a los adultos mayores, en ciertos lugares y temporalidades, ya que son constructos sociales y, como tal, suelen materializar los imaginarios sociales y transformarse con el paso del tiempo. De este modo, por ejemplo, mientras que en el África bantú-egipcia, los más viejos o *nkulunt* eran el vínculo que permitía a los descendientes identificar la raíz ancestral de la familia que los acogía; en Mesoamérica, específicamente entre los aztecas, los individuos de edad avanzada o *huehuetque*, tenían como tarea exclusiva la educación de las nuevas generaciones porque eran los poseedores de la sabiduría de la vida y de la memoria histórica (García-Ramírez, 2003).

El término adultos mayores, que fue empleado por primera vez, en abril de 1994, por la Organización Panamericana de la Salud, sirvió para remplazar el de personas de la tercera edad que había sido fuertemente criticado, entre otras cosas, porque: (i) carecía de precisión al incluir en su definición a personas jubiladas y pensionadas de cualquier edad, y (ii) se trataba de un término eufemístico y de un absurdo literario, ya que si existía una tercera edad, debía también existir una primera y una segunda (Fajardo-Ortiz, 1995).

En México, desde la creación del Instituto de la Senectud (INSEN), en el año de 1979, se empleó la forma conceptual *anciano* para referirse a las personas que formaban parte de este grupo etario y fue hasta el año 2002, cuando se reemplaza dicho término por *adulto mayor*, debido a la publicación de la Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores.

En este ordenamiento jurídico se define, por primera vez y desde un órgano del Estado, a las personas adultas mayores como: “[...] aquellas que cuenten con sesenta años o más de edad y que se encuentren domiciliadas o en tránsito en el territorio nacional” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2002, Artículo 3, Frac. I). Debido a la diversidad de acepciones del término *adulto mayor*, conviene responder de forma directa la pregunta *¿quiénes son los adultos mayores?*, para poder establecer un marco de referencia conceptual común con los lectores y una definición operacional que sirva para los fines que persigue este trabajo. Así pues, un adulto mayor es aquella persona que vive la vejez, es decir, que tiene 60 años o más.

1.2 Los cambios en la vejez

Porque no hay cambios que no se vean reflejados en las vidas de las personas y porque tampoco hay una fórmula para detener el proceso del envejecimiento, en este apartado se presentan algunas de las características físicas y biológicas, cognitivas y psicosociales que dan cuenta de las transformaciones que viven las personas adultas mayores.

1.2.1 Cambios físicos y biológicos

Los cambios físicos y biológicos son producto de las modificaciones que se producen, de forma individual, en las células y, de forma general, en el funcionamiento de los diversos órganos que constituyen el cuerpo humano (Besdine, 2017). Algunos de estos cambios resultan ser evidentes para cualquier persona porque se manifiestan en la piel y el cabello, en el sistema musculoesquelético y en los órganos sensoriales (Véase Tabla 4).

Tabla 4. Cambios físicos y biológicos en los adultos mayores

Órgano/sistema	Tipo(s) de cambio(s)
Huesos y articulaciones	<p>Pérdida de densidad ósea (osteoporosis): Las vértebras se vuelven menos densas, y las almohadillas de tejido entre ellas (discos), pierden sus fluidos y se vuelven finas, haciendo que la columna vertebral se acorte y que la cabeza se incline hacia delante.</p> <p>El cartílago que reviste las articulaciones se vuelve más fino provocando que estas sean más susceptibles a los traumatismos o fracturas.</p>
Huesos y articulaciones	<p>Los ligamentos, que unen las articulaciones, y los tendones, que unen los músculos a los huesos, se vuelven menos elásticos, por lo que las articulaciones se notan rígidas o duras.</p>
Músculos y grasa corporal	<p>La cantidad de tejido muscular (masa muscular) y la fuerza muscular se reducen un 10 o 15%.</p> <p>A partir de los 75 años, el porcentaje de grasa corporal suele duplicarse y concentrarse en el torso.</p>
Ojos	<p>El cristalino adquiere rigidez y se vuelve más denso, lo que dificulta el enfoque de objetos cercanos y la visión en espacios con poca luz, asimismo, se vuelve amarillo y modifica el modo en que se perciben los colores.</p> <p>La pupila reacciona más lentamente a los cambios de luz y el número de células nerviosas disminuye, afectando la percepción de profundidad.</p> <p>Los ojos producen menos líquido y en consecuencia se notan secos.</p>

Tabla 4. (continuación)

Órgano/sistema	Tipo(s) de cambio(s)
Oídos	<p>Pérdida de la audición o disminución progresiva de la capacidad para oír altas frecuencias o sonidos agudos (presbiacusia).</p> <p>El cerumen auricular tiende a aumentarse y acumularse más.</p>
Boca	<p>Se disminuye la sensibilidad de los receptores del gusto localizados en la lengua y se produce menos saliva.</p> <p>Las encías retroceden ligeramente, por lo que las partes más bajas de los dientes están expuestas a partículas de comida y a bacterias. Además, el esmalte de los dientes tiende a erosionarse.</p>
Nariz	<p>El revestimiento de la nariz se vuelve delgado y seco, y las terminaciones nerviosas de la nariz se deterioran.</p> <p>La nariz tiende a hacerse más alargada y grande, y la punta tiende a inclinarse. También pueden crecer pelos gruesos en la nariz, el labio superior y la barbilla.</p>
Piel y cabello	<p>El organismo produce menos colágeno y elastina, lo que causa que la piel se vuelva más fina, menos elástica y más seca.</p> <p>Se reduce el número de células que producen melanina. Por consiguiente, la piel está más expuesta contra los rayos ultravioletas (UV).</p> <p>La capa de grasa subcutánea, al igual que el número de terminaciones nerviosas de la piel, disminuye. Como resultado de lo anterior, la piel se lesiona más fácilmente, es más probable que aparezcan arrugas y disminuye la tolerancia al frío.</p>

Nota: Adaptado de "Cambios corporales relacionados con el envejecimiento" por R. Besdine, 2017.

Sin embargo, existen otros cambios físicos y biológicos que se podrían experimentar al llegar a la vejez, *menos visibles*, pero igual de importantes que los mostrados en la tabla anterior, que tienen lugar en: el sistema nervioso, el sistema cardiovascular, el aparato respiratorio, aparato digestivo, aparato urinario, aparato reproductor, sistema endocrino y sistema inmunitario (véase Tabla 5).

Tabla 5. Otros cambios físicos y biológicos en los adultos mayores

Órgano/sistema	Tipo(s) de cambio(s)
Sistema nervioso	<p>Se reduce el número de células nerviosas del cerebro, o bien, algunas de estas pueden perder algunos de sus receptores.</p> <p>Hay una disminución del número, o densidad, de los neurotransmisores dopamínicos debido a las pérdidas de sinapsis (conexiones neuronales).</p> <p>Los nervios conducen las señales más lentamente y cuando se dañan suelen regenerarse de forma lenta o incompleta.</p> <p>Se adelgaza la capa de mielina y el flujo sanguíneo, en el cerebro, disminuye.</p>
Sistema cardiovascular	<p>El corazón se llena de sangre más lentamente, los vasos sanguíneos se vuelven más rígidos y las arterias se vuelven menos capaces de responder a las variaciones de la cantidad de sangre.</p>
Aparato respiratorio	<p>Los músculos utilizados en la respiración, como el diafragma, tiende a debilitarse.</p> <p>El número de alvéolos y de capilares pulmonares disminuye, por lo cual, se absorbe un poco menos de oxígeno del aire respirado.</p> <p>Los pulmones se vuelven menos elásticos y aptos para combatir las infecciones.</p>

Tabla 5. (continuación)

Órgano/sistema	Tipo(s) de cambio(s)
Aparato digestivo	<p data-bbox="651 289 1385 415">Los músculos esofágicos se contraen con menor fuerza, pero la movilidad de los alimentos en el esófago no resulta afectada.</p> <p data-bbox="651 478 1385 604">Los alimentos son eliminados más lentamente por el estómago que, además, no puede retener grandes cantidades de comida ya que es menos elástico.</p> <p data-bbox="651 667 1385 846">El tracto digestivo produce una cantidad menor de lactasa y el hígado tiende a reducir su tamaño, ya que el número de células disminuye y fluye menos sangre por él.</p> <p data-bbox="651 909 1385 1087">Las enzimas que ayudan al organismo a procesar los fármacos y otras sustancias no son tan eficaces. Por consiguiente, los efectos de estos, intencionados o no, duran más tiempo.</p>
Aparato urinario	<p data-bbox="651 1113 1385 1291">Los riñones suelen hacerse más pequeños, ya que el número de células que los constituyen disminuyen. Asimismo, el volumen máximo de orina que puede contener la vejiga se reduce.</p> <p data-bbox="651 1354 1385 1428">Los músculos de la vejiga pueden debilitarse y contraerse de forma esporádica.</p> <p data-bbox="651 1491 1385 1617">El músculo que controla el paso de la orina al exterior del organismo (esfínter urinario) pierde la capacidad de cerrarse correctamente.</p> <p data-bbox="651 1680 1385 1806">En las mujeres, la uretra, se acorta y su revestimiento se hace más delgado; y en los hombres, la próstata tiende a aumentar de tamaño.</p>

Tabla 5. (continuación)

Órgano/sistema	Tipo(s) de cambio(s)
Aparato reproductor	<p>En mujeres:</p> <p>Las menstruaciones cesan por completo y el embarazo ya no es posible; hay una reducción de las dimensiones de los ovarios y del útero; los tejidos de la vagina se vuelven más finos, más secos y menos elásticos (vaginitis atrófica); y los senos se vuelven menos firmes y más fibrosos, por lo que tienden a perder su turgencia.</p> <p>En hombres:</p> <p>Hay menor producción de espermatozoides y, aunque el flujo sanguíneo hacia el pene tiende a disminuir, la mayoría de los hombres pueden tener erecciones y orgasmos durante toda la vida.</p> <p>Las erecciones pueden no durar tanto tiempo, ser algo menos rígidas y requerir mayor estimulación para mantenerse. También pueden presentarse casos de disfunción eréctil.</p>
Sistema endocrino	<p>Los niveles de hormona del crecimiento disminuyen, lo que provoca una disminución de la masa muscular.</p> <p>La aldosterona disminuye, con lo que aumenta la probabilidad de deshidratación.</p> <p>La insulina es menos efectiva y puede producirse en menor cantidad.</p>
Sistema inmunitario	<p>Las células del sistema inmunitario actúan con más lentitud, provocando que: el cáncer sea más frecuente; las vacunas sean menos eficaces y algunas infecciones, como la neumonía y la gripe, sean más frecuentes y provoquen una mortalidad mayor.</p>

Nota: Adaptado de “Cambios corporales relacionados con el envejecimiento” por R. Besdine, 2017.

1.2.2 Cambios cognitivos

Los cambios cognitivos son las modificaciones que se producen en las capacidades cognitivas (inteligencia, memoria, lenguaje, atención y razonamiento abstracto), producto de los cambios físicos y biológicos, sobre todo los que se producen en el sistema nervioso central y en los órganos sensoriales.

De acuerdo con Ugalde-Hernández (2010), los cambios antes referidos están influidos no solo por la biología, sino por el medio ambiente, el estilo de vida y el sistema de atención de salud. En la Tabla 6 se presentan algunos de los cambios cognitivos que se producen en la vejez.

Tabla 6. Cambios cognitivos en los adultos mayores

Capacidad cognitiva	Descripción del cambio producido
Inteligencia	El cociente intelectual (CI) se mantiene estable hasta los 80 años o puede decrecer de manera ligera y muy gradual.
Capacidades de procesamiento	Hay una pérdida de eficiencia del procesamiento de información, sobre todo, para la nueva y compleja. Dificultad para cambiar la atención de una tarea o función a otra o para discernir entre la información principal y la accesoria, en una situación determinada.
Memoria	Memoria de corto plazo: La <i>memoria sensorial</i> conserva su eficiencia durante toda la vida, sin embargo, se producen mermas considerables y graduales con el paso de los años en la <i>memoria de trabajo</i> . Memoria de largo plazo: La <i>memoria episódica</i> tiene mayor probabilidad de deteriorarse con la edad porque está vinculada a eventos específicos y para recuperarla debe reconstruirse la experiencia original en la mente.

Tabla 6. (continuación)

Capacidad cognitiva	Descripción del cambio producido
Memoria	<p>La <i>memoria semántica</i> muestra poco deterioro con la edad porque su recuperación no depende de cuándo y dónde se aprendió.</p> <p>La <i>memoria procedimental</i>, se afecta relativamente poco debido a que incluye habilidades motoras, hábitos y procesos que, una vez aprendidos, pueden activarse sin esfuerzo consciente.</p>
Lenguaje	<p>Se cometen errores para nombrar, en voz alta, algunos objetos o se pueden hacer referencia a ellos de forma ambigua.</p> <p>Se utilizan con bastante frecuencia las muletillas “um” y “este” para llenar las pausas en el habla.</p> <p>Suelen aumentar las faltas ortográficas, principalmente, al escribir palabras que se escriben diferente a como suenan.</p>
Razonamiento abstracto	<p>Se produce un enlentecimiento en las funciones/operaciones cognoscitivas que, a su vez, permite resolver problemas lógicos.</p>

Nota: De forma generalizada, los investigadores utilizan la Escala de Inteligencia para Adultos de Wechsler (WAIS) para medir la Inteligencia de las personas adultas mayores. Adaptado de “Desarrollo Humano. Duodécima edición (Trad. M. E. Ortiz Salinas y J. F. Javier Dávila)” por D. Papalia, R. Duskin, y G. Martorell, 2012 y “Guía clínica para el Tratamiento de los Trastornos Psicogerítricos” por O. Ugalde-Hernández, 2010.

Las modificaciones cognitivas presentadas anteriormente no se presentan de un día para otro, ya que se trata de procesos de deterioro gradual. De hecho, algunos trabajos de investigación recomiendan que los adultos mayores participen en actividades que desafíen las habilidades cognoscitivas, tales como: relacionarse y hablar con otras personas, realizar actividades lúdicas y recreativas, comentar noticias y acontecimientos recientes; para fomentar su conservación o crecimiento (Papalia, et al., 2012; Instituto para la Atención de los Adultos Mayores, 2019).

1.2.3 Cambios psicosociales

Las personas adultas mayores, además de experimentar cambios cognitivos, físicos y biológicos, enfrentan *momentos sensibles*, que modifican su conducta y estado emocional. Como ejemplo de estos momentos tenemos: la jubilación, enfrentar la muerte de personas cercanas a ellas, modificar y establecer nuevas relaciones personales.

En la Tabla 7 se presentan algunos de los *momentos sensibles* en las vidas de las personas adultas mayores y la descripción de los tipos de cambios que pueden generarse en el estilo de vida de estas.

Tabla 7. Cambios psicosociales en los adultos mayores

Momento sensible	Descripción del cambio producido
Jubilación	<p>Implica una disminución en las actividades cotidianas y en los ingresos económicos, asimismo, despierta la preocupación por saber: ¿quiénes van a cuidarlos y mantenerlos en caso de enfermedad?, ¿en dónde vivirán el resto de su vida? y ¿cómo van a ocupar el tiempo que ahora tienen <i>libre</i>?</p> <p>En los países desarrollados: Afrontamiento de la situación y preferencia por envejecer en el propio hogar, con o sin asistencia médica especializada. También pueden optar por vivir en instituciones no familiares para su cuidado y atención o en los hoteles para retirados, las viviendas asistidas y las comunidades de cuidados.</p> <p>En los países en vías de desarrollo: Los adultos mayores viven y son cuidados por sus hijos mayores o por sus nietos, en los hogares de estos. También suelen ingresarles en instituciones no familiares, de bajo costo, para su cuidado y atención por parte de personal especializado.</p>

Tabla 7. (continuación)

Momento sensible	Descripción del cambio producido
<p>Viudez y la muerte de personas cercanas</p>	<p>Puede detonar padecimientos de depresión, pero también ganan inteligencia emocional, con la que pueden replantear la situación a una forma positiva.</p> <p>Iniciar o reincorporarse en actividades religiosas y/o espirituales para afrontar su pérdida y el estrés que la propia situación genera.</p> <p>Vivir en los hogares de sus hijos mayores o de sus nietos, en instituciones no familiares para su cuidado y atención o, en otras alternativas de vivienda.</p> <p>Mujeres: Tienen mayor probabilidad de ser viudas, debido a su esperanza de vida, sin embargo, es menos probable que después de dicho acontecimiento vuelvan a contraer matrimonio o buscar una nueva pareja sentimental.</p> <p>Hombres: Tienen mayor probabilidad de contraer matrimonio o buscar una pareja sentimental.</p>
<p>Nuevas relaciones personales</p>	<p>Divorcio: Aunque no es tan común, las personas adultas mayores que deciden hacerlo prefieren, en mayor medida, volver a contraer matrimonio o cohabitar; y en menor medida, adoptar una vida de soltería.</p> <p>Familia: Los vínculos entre las personas adultas mayores y los hijos más grandes mantienen su fuerza. De hecho, son ellos quienes propician vínculos con otros miembros de la familia como los nietos.</p>

Tabla 7. (continuación)

Momento sensible	Descripción del cambio producido
Nuevas relaciones personales	<p>El conflicto y la rivalidad entre hermanos disminuye, aunque pueden permanecer algunos sentimientos subyacentes de rivalidad, sobre todo entre los varones.</p> <p>Convertirse en bisabuelos. Aunque dicha situación es relativamente nueva, puede ofrecer un sentido de renovación personal y familiar, una fuente de diversión y una señal de longevidad para las personas adultas mayores.</p> <p>Los vínculos entre las personas adultas mayores y sus amigos persisten, sobre todo, cuando son de varios años. Suelen tener sentimientos positivos más fuertes hacia los viejos amigos que hacia los amigos nuevos.</p> <p>Los vínculos de amistad nuevos son estables y tienen los mismos beneficios que los que pudieron establecer en otras etapas de la vida (lealtad, afecto y confianza).</p>

Nota: Adaptado de "Desarrollo Humano. Duodécima edición (Trad. M. E. Ortiz Salinas y J. F. Javier Dávila)" por D. Papalia, R. Duskin, y G. Martorell, 2012.

Con respecto a la información presentada en las tablas anteriores, se deben considerar dos aspectos: (i) todas las personas son biológicamente diferentes y, por lo tanto, la forma en la que se envejece es diferente y (ii) las descripciones de los cambios, sobre todo los que pertenecen al rubro psicosocial, están influenciadas y condicionadas por las formas de vida que establece la sociedad donde se desarrolla la persona y pueden presentarse con algunas variantes o no presentarse.

1.3 Principales cifras para entender la vejez en México

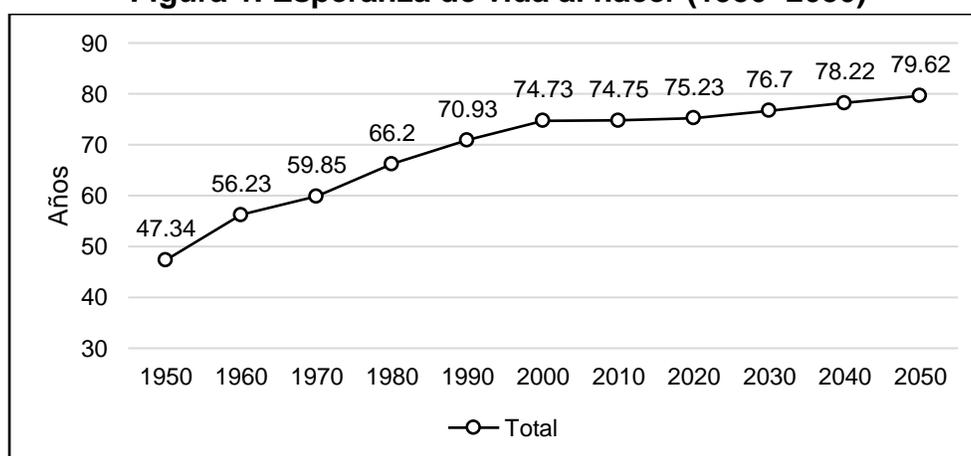
En el último apartado de este primer capítulo se presentan algunos datos estadísticos importantes para entender la situación de la vejez en México, porque además de saber quiénes son las personas adultas mayores, es importante saber cuántos son, cómo se distribuyen en el territorio nacional, cuáles son las principales causas de enfermedad y muerte y, por supuesto, el panorama educativo de esta población.

1.3.1 Transición demográfica

Por principio de cuentas hay que decir que el envejecimiento de la población del mundo y de México es un proceso intrínseco de la transición demográfica, es decir, se trata de un fenómeno donde la esperanza de vida aumenta y las tasas de natalidad y mortalidad son controladas (Zúñiga-Herrera y Vega-Macías, 2004).

De acuerdo con datos del INEGI (2019), la esperanza de vida de la población mexicana se ha modificado significativamente: en 1950, las personas vivían, en promedio, 47.32 años; en el año 2000, 74.73 años y, para el 2050, se espera que el indicador se localice en los 79.62 años (véase Figura 1).

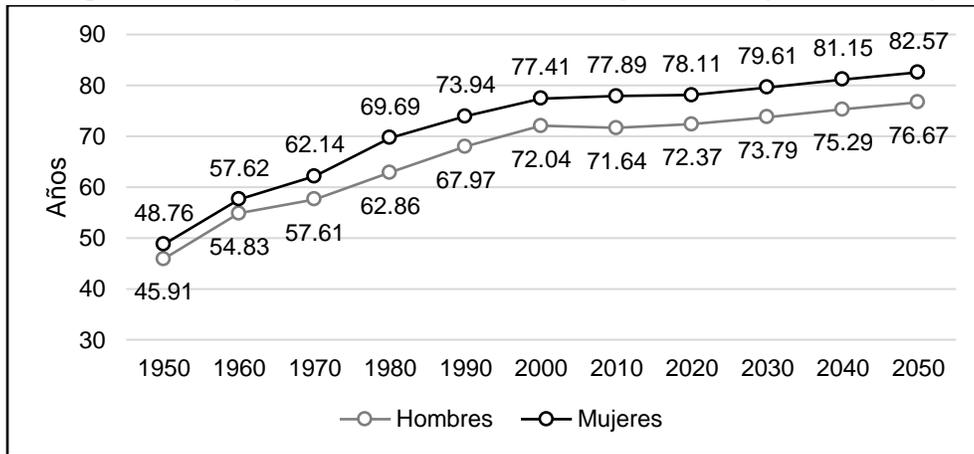
Figura 1. Esperanza de vida al nacer (1950–2050)



Nota: Adaptado de “Indicadores demográficos de México de 1950 a 2050” por Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2019.

Al desagregar la esperanza de vida por sexo y graficarla (véase Figura 2), se puede observar que, quienes sobreviven más son las mujeres, ya que tienen una esperanza de vida promedio de 82.57 años, en comparación con la de los hombres que es de 76.67 (INEGI, 2019).

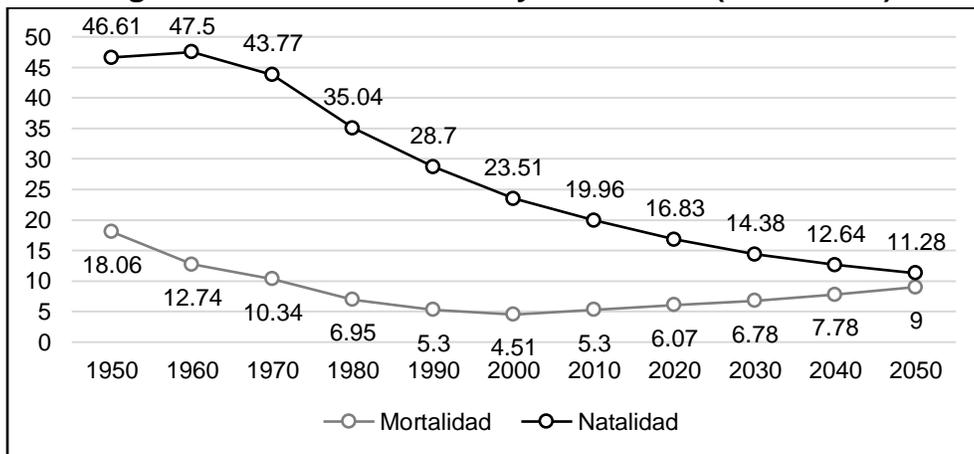
Figura 2. Esperanza de vida al nacer, por sexo (1950–2050)



Nota: Adaptado de “Indicadores demográficos de México de 1950 a 2050” por Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2019.

Por lo que se refiere a las tasas de natalidad y mortalidad en el país, cabe destacar que estas presentaron una disminución considerable, especialmente, entre la segunda mitad del siglo XX y la segunda década del XXI (véase Figura 3).

Figura 3. Tasa de natalidad y mortalidad (1950–2050)

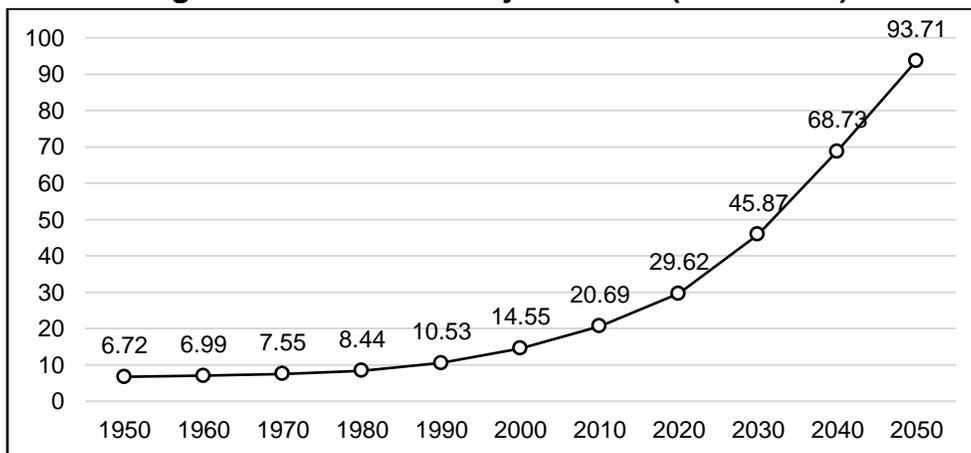


Nota: Adaptado de “Indicadores demográficos de México de 1950 a 2050” por Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2019.

Como puede apreciarse mediante la Figura 3, la tasa de natalidad de México pasó, entre 1950 y 2019, de 46.61 a 17.14 nacimientos por cada mil habitantes; mientras que la tasa de mortalidad transitó, en el mismo periodo, de 18.06 a 6.02 defunciones por cada mil habitantes (Zúñiga-Herrera y Vega-Macías, 2004; INEGI, 2019).

De continuarse esta tendencia (véase Figura 4), el índice de envejecimiento del país aumentará paulatinamente en los siguientes años hasta alcanzar, en el año 2050, una cifra aproximada de 93.71. Esto significa que habrá 93 personas adultas mayores por cada 100 niños y jóvenes menores de 15 años (INEGI, 2019).

Figura 4. Índice de envejecimiento (1950–2050)



Nota: Adaptado de “Indicadores demográficos de México de 1950 a 2050” por Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2019.

Ahora bien, el envejecimiento de la población mexicana no solo es causado por la transición demográfica, sino también por otros factores como: “[...] el crecimiento económico, una mejor nutrición, estilos de vida más sanos, mejor control de las enfermedades infecciosas, agua e instalaciones de salubridad más seguras, y el avance en la ciencia, la tecnología y la medicina” (Papalia, et al., 2012, p. 540).

1.3.2 Proporción y distribución

Una de las formas que se utiliza para analizar gráficamente, la proporción y distribución de la población es a través de las pirámides poblacionales. De acuerdo con Rodríguez-Cabrera, Álvarez-Vázquez y Castañeda-Abasca (2007), las formas que adquieren estas se puede clasificar en tres perfiles: (i) expansiva, (ii) constrictiva y (iii) estacionaria; mismos que corresponden con la etapa o fase de la transición demográfica en la que se encuentra el país.

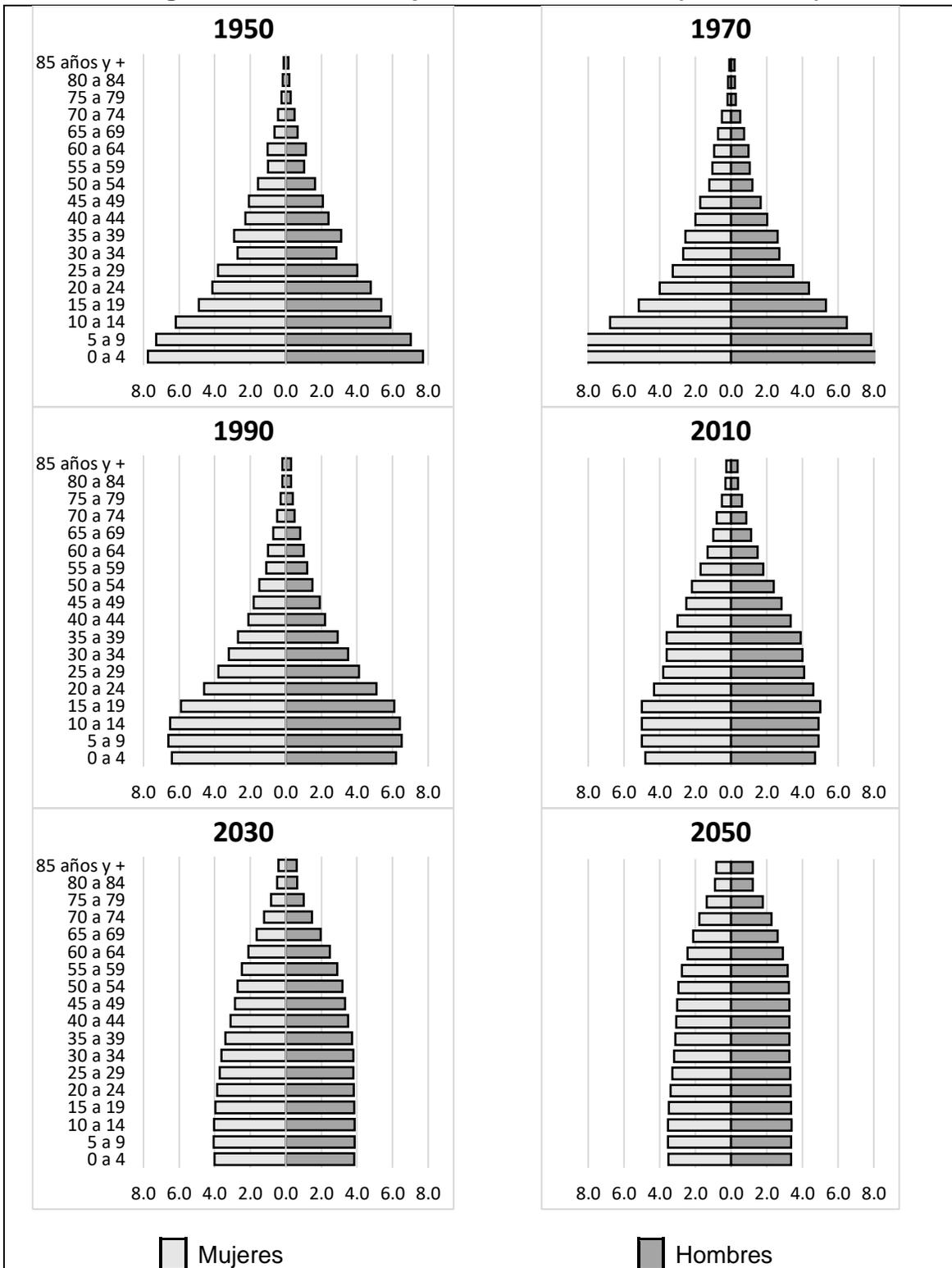
La pirámide poblacional de México, en este sentido, entre 1950 y 2010, se mantuvo en la primera etapa de la transición demográfica, es decir, tenía un perfil expansivo porque se presentaba con una base amplia y una cúspide estrecha, debido a que las tasas de fecundidad y mortalidad, respectivamente, eran altas.

Para el periodo comprendido entre 2010 y 2030, la pirámide de población del país experimentará la fase intermedia de la transición demográfica, esto significa que adquirirá un perfil constrictivo puesto que las tasas de fecundidad y mortalidad son decrecientes y que se iniciará de manera formal el proceso de envejecimiento de la población mexicana.

Finalmente, se estima que para el año 2050, la pirámide de población de México sea estacionaria ya que, de acuerdo con las tendencias y proyecciones demográficas, las tasas de fecundidad y mortalidad serán sumamente bajas; lo que provocará que la estructura de la pirámide se asemeje a un edificio, esto es, estrecha en la base y casi del mismo ancho que la cúspide.

A continuación, en la Figura 5, se presentan las pirámides poblacionales de México de los años 1950, 1970, 1990, 2010, 2030 y 2050, con las cuales no solo se verifica la información anterior, sino también se demuestra que las proyecciones, para los dos últimos años, son una clara tendencia hacia el envejecimiento de la población de nuestro país.

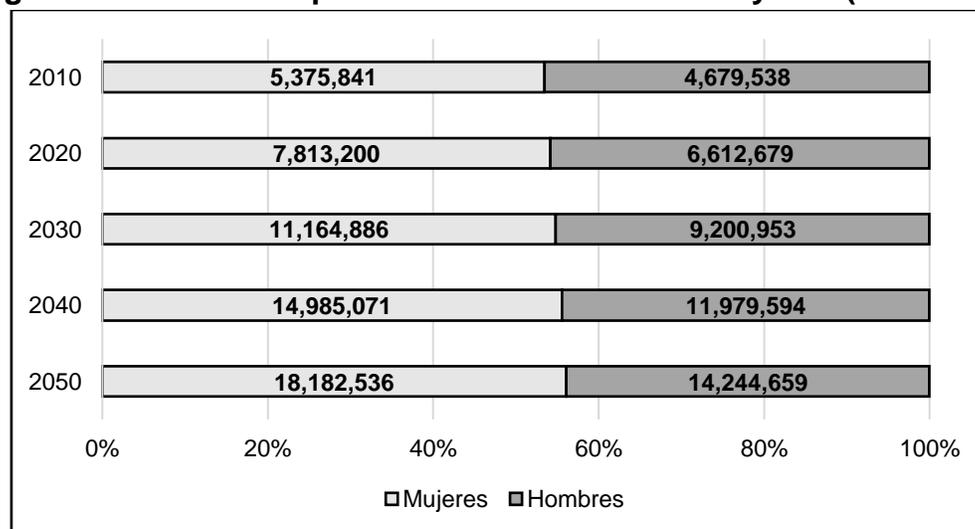
Figura 5. Pirámide de población de México (1950–2050)



Nota: Las pirámides de 2030 y 2050 son proyecciones demográficas. Adaptado de “Serie histórica censal e intercensal (1990–2010)” por Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2019a y “El Medio Ambiente en México 2013–2014” por Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, s.f.

Por lo que se refiere a la numeralia y proyecciones estadísticas de los adultos mayores (véase Figura 6), cabe señalar lo siguiente: en el 2010, la población total de dicho grupo etario era de 10,055,379, de los cuales, un 53.5% eran mujeres y un 46.5% eran hombres; en 2030 se espera que dicha cifra se duplique (20,365,839) con una distribución porcentual por sexo de 54.8 para mujeres y de 45.2 para hombres; finalmente, para el 2050, se proyecta que el total de esta población alcance una cifra de 32,427,195 con una distribución porcentual por sexo de 56.1 para mujeres y de 43.9 para hombres (Instituto Nacional de las Mujeres, 2015).

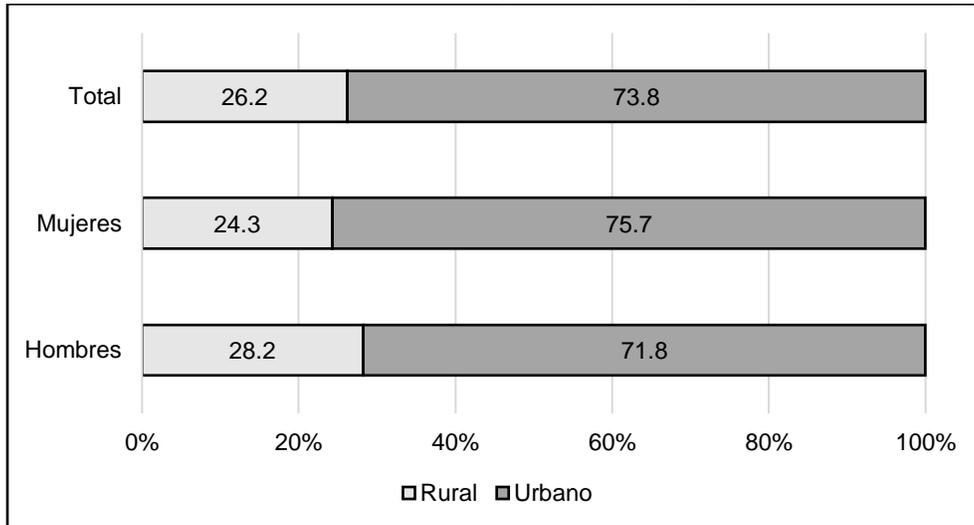
Figura 6. Distribución porcentual de los adultos mayores (2010–2050)



Nota: Recuperado de “Situación de las personas adultas mayores en México” por Instituto Nacional de las Mujeres, 2015, p. 8.

Con respecto al lugar de residencia de los adultos mayores se tiene registrado que, en el año 2010, más de una cuarta parte del total, vivía en zonas rurales (véase Figura 7); asimismo, que dicho grupo etario representaba un 10.1% del total de la población rural y un 8.6% de la población urbana, con una distribución porcentual por sexo de 10.0 y 9.2 para mujeres y de 10.2 y 8.0 para hombres, respectivamente (Instituto Nacional de las Mujeres, 2015).

Figura 7. Distribución de adultos mayores por lugar de residencia (2010)



Nota: Se consideran zonas rurales aquellas que tienen menos de 2,500 habitantes y urbanas a las que tienen 2,500 o más. Adaptado de “Situación de las personas adultas mayores en México” por Instituto Nacional de las Mujeres, 2015.

En definitiva, los datos presentados anteriormente significan –básicamente– que las zonas con menos de 2,500 habitantes están más envejecidas y que existe una presencia predominante de mujeres adultas mayores en el país. Razón por la cual, es necesario construir políticas públicas de asistencia social focalizadas, para atender las demandas de salud, alimentación, vivienda, trabajo, seguridad social y educación de los adultos mayores; sobre todo, en las zonas rurales donde los servicios son precarios o escasos (Instituto Nacional de las Mujeres, 2015).

1.3.3 Morbilidad y mortalidad

De acuerdo con datos estadísticos del *Anuario de Morbilidad* de la Secretaría de Salud (2019), durante el 2018, se registraron 5,479,129 casos de enfermedad en adultos mayores. En la Tabla 8 se presenta la proporción de los casos de enfermedad registrados, por tipo de padecimiento, en los grupos poblacionales de edad de 60 – 64 años y de 65 años y más.

Tabla 8. Principales causas de enfermedad en adultos mayores (2018)

Padecimiento(s)	Total de casos registrados	Distribución por grupo de edades	
		60 – 64	65 y más
Infecciones respiratorias agudas	2,459,949	959,891	1,500,058
Infección de vías urinarias	808,045	273,680	534,365
Infecciones intestinales por otros organismos y las mal definidas	564,035	213,781	350,254
Úlceras, gastritis y duodenitis	253,606	102,312	151,294
Hipertensión arterial	192,428	68,294	124,134
Gingivitis y enfermedad periodontal	182,692	74,537	108,155
Diabetes mellitus no insulino dependiente	142,003	57,795	84,208
Conjuntivitis	139,653	48,475	91,178
Insuficiencia venosa periférica	87,798	31,078	56,720
Obesidad	78,916	38,564	40,352
Otitis media aguda	60,153	27,576	32,577
Vulvovaginitis	33,883	18,902	14,981
Intoxicación por picadura de alacrán	28,516	9,598	18,918
Asma	24,602	10,013	14,589
Amebiasis intestinal	19,038	7,591	11,447
Faringitis y amigdalitis estreptocócicas	15,222	7,408	7,814
Otras helmintiasis	14,245	5,058	9,187
Candidiasis urogenital	11,183	6,133	5,050
Accidentes de transporte en vehículos con motor	8,293	3,730	4,563
Varicela	499	205	294
Total	5,124,759	1,964,621	3,160,138
Otras causas	354,370	104,390	249,980
Total	5,479,129	2,069,011	3,410,118

Nota: Adaptado de “Anuario de Morbilidad 1984 – 2018” por Secretaría de Salud, 2019.

Como se puede observar en la Tabla 8, los padecimientos con mayor prevalencia son: infecciones respiratorias agudas (44.90%); infección de vías urinarias (14.75%); infecciones intestinales por otros organismos y las mal definidas (10.29%), úlceras, gastritis y duodenitis (4.63%), hipertensión arterial (3.51%) y gingivitis y enfermedad periodontal (3.33%); los cuales pueden ser consecuencia de las modificaciones biológicas y físicas descritas en la Tabla 5 de este capítulo.

Por otra parte, según datos estadísticos de la Dirección General de Información en Salud (DGIS) (2019), durante 2017 se contabilizaron un total de 703,047 defunciones, de las cuales, la mayor proporción (56.1%) se concentró en las personas adultas mayores (véase Figura 8).

Figura 8. Defunciones registradas en el año 2017



Nota: Del total de defunciones, se excluyen 3,705 casos por no especificarse el sexo y la edad. Adaptado de “Defunciones. Datos abiertos” por Dirección General de Información en Salud (DGIS), 2019.

Las razones por las que fallecen los adultos mayores varían de acuerdo con la edad y el sexo de las personas. Hay causas que se presentan con mayor o menor frecuencia en hombres o mujeres, respectivamente, y en ciertos rangos de edad, sin embargo, también existen causas de muerte que se presentan de forma proporcional en el total de la población que conforma el grupo etario sin importar las variables antes mencionadas (INEGI, 2018). En la Tabla 9 se presentan las diez principales causas de muerte de los adultos mayores, por sexo, registradas en el año 2017.

Tabla 9. Diez principales causas de muerte en adultos mayores

No.	Global	En hombres	En mujeres
1	Enfermedades del corazón 107 046*	Enfermedades del corazón 52 134	Enfermedades del corazón 54 908
2	Diabetes mellitus 65 605	Diabetes mellitus 30 096	Diabetes mellitus 35 509
3	Tumores malignos 45 958	Tumores malignos 24 676	Tumores malignos 21 282
4	Enfermedades cerebrovasculares 26 497	Enfermedades cerebrovasculares 12 253	Enfermedades cerebrovasculares 14 244
5	Enfermedades pulmonares obstructivas crónicas 20 739	Enfermedades pulmonares obstructivas crónicas 10 610	Enfermedades pulmonares obstructivas crónicas 10 129
6	Enfermedades del hígado 14 713	Enfermedades del hígado 9 065	Influenza y neumonía 6 917
7	Influenza y neumonía 14 200	Influenza y neumonía 7 282	Enfermedades del hígado 5 646
8	Accidentes 8 041	Accidentes 4 582	Insuficiencia renal 3 515
9	Insuficiencia renal 7 817	Insuficiencia renal 4 302	Accidentes 3 459
10	Desnutrición y otras deficiencias nutricionales 5 698	Desnutrición y otras deficiencias nutricionales 2 660	Desnutrición y otras deficiencias nutricionales 3 038

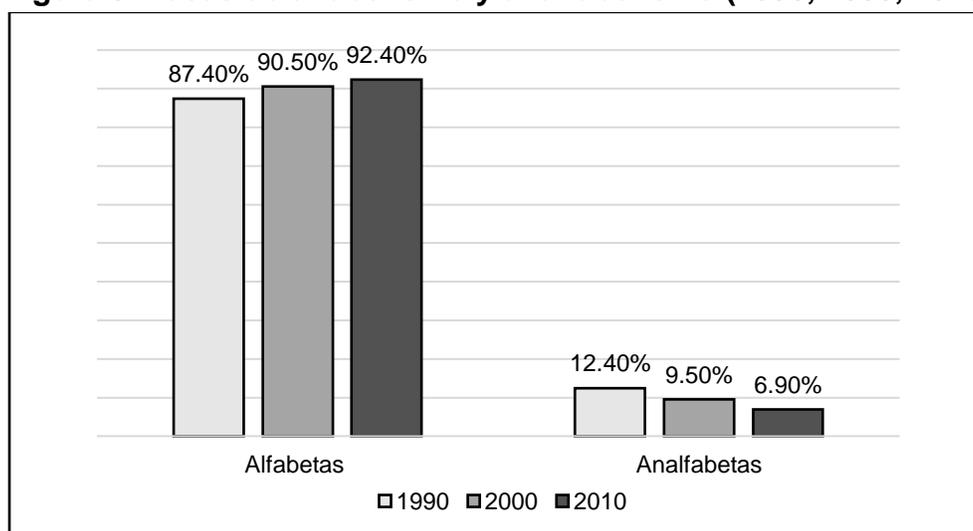
Nota: Para determinar las diez principales causas de defunción en los adultos mayores, el INEGI, utiliza la *Lista Mexicana*, que corresponde a una clasificación nacional que agrupa a la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (CIE). // *Se incluyen cuatro casos de sexo no identificado. Adaptado de “Características de las defunciones registradas en México durante 2017 [comunicado de prensa núm. 525/18]” por Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2018.

Como se puede apreciar en la tabla anterior, de las diez principales causas de defunción en los adultos mayores, nueve son por enfermedades y problemas relacionados con la salud y una por causas externas (accidentes), asimismo, que las causas de muerte donde se presentan más casos son: las enfermedades del corazón (24%), la diabetes mellitus (15%) y los tumores malignos (10%); lo que –nuevamente– evidencia la necesidad de construir políticas públicas para atender las demandas de salud y de mortalidad del grupo etario referido.

1.3.4 Situación educativa

Uno de los indicadores que permite analizar la situación educativa de la población es la tasa de alfabetización. En este sentido cabe resaltar que, de acuerdo con datos del Censo de Población 2010 (INEGI, 2013), la proporción de personas analfabetas con respecto a las alfabetizadas es baja (6.90%) y durante los últimos 20 años ha presentado una disminución de –por lo menos– 5.5 puntos porcentuales (véase Figura 9).

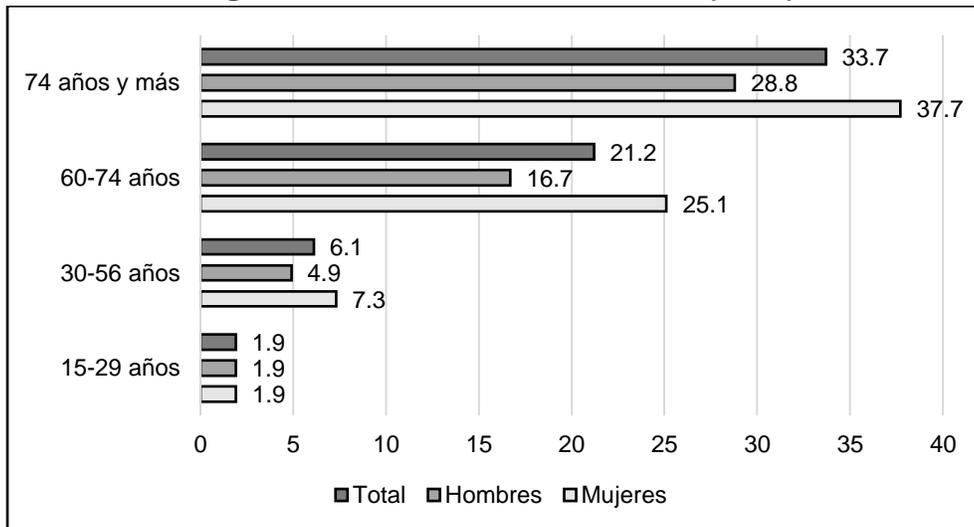
Figura 9. Tasas de alfabetismo y analfabetismo (1990, 2000, 2010)



Nota: La distribución porcentual no suma 100%, porque no se grafica el no especificado. Recuperado de “Perfil sociodemográfico. Estados Unidos Mexicanos. Censo de Población y Vivienda 2010” por Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2013, p. 137.

Sin embargo, al desagregar el indicador por grupos de edad y sexo (véase Figura 10), se pueden apreciar –de mejor forma– las brechas que existen: la tasa de analfabetismo es más alta conforme aumenta la edad y las disparidades de género son más notables en el grupo poblacional de adultos mayores, lo que evidencia las pocas, limitadas o nulas oportunidades que se tenían en el pasado para acceder a los servicios educativos (INEGI, 2013).

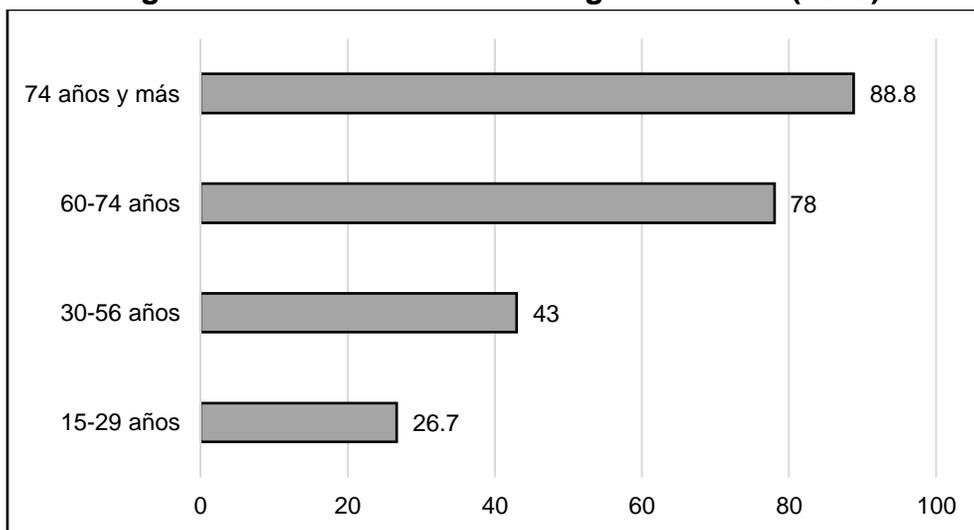
Figura 10. Tasa de analfabetismo (2010)



Nota: Recuperado de “Perfil sociodemográfico. Estados Unidos Mexicanos. Censo de Población y Vivienda 2010” por Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2013, p. 138.

Otros indicadores clave para analizar la situación educativa de los adultos mayores son: el rezago educativo y el nivel de escolaridad. Con respecto al primero, cabe señalar que, aunque su porcentaje a nivel nacional equivale a un 41.7%, cuando se desagrega por grupos de edad y nivel de escolaridad, se pueden advertir las inequidades educativas entre las generaciones, en especial, de las que conforman los adultos mayores (véase Figura 11 y Tabla 10) (INEGI, 2013).

Figura 11. Distribución del rezago educativo (2010)



Nota: Adaptado de “Perfil sociodemográfico. Estados Unidos Mexicanos. Censo de Población y Vivienda 2010” por Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2013.

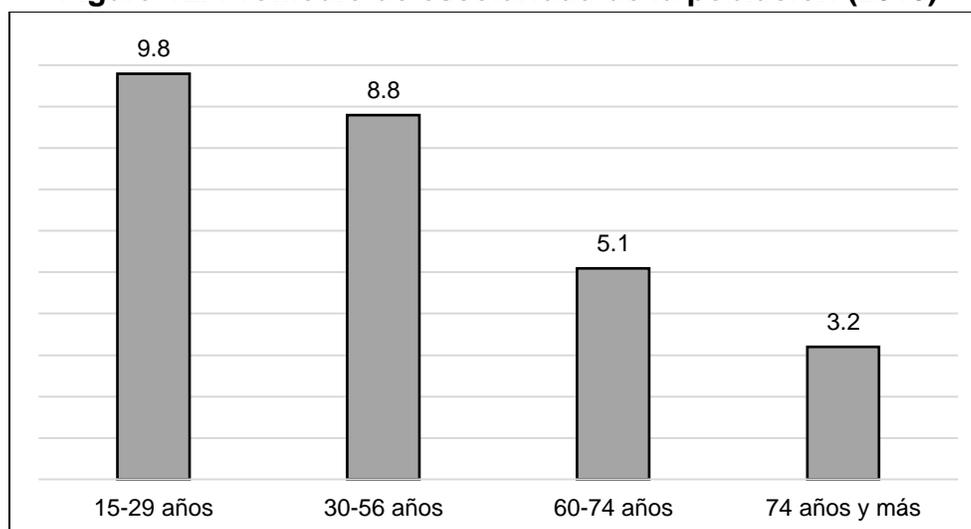
Tabla 10. Distribución de la población según su nivel de escolaridad (2010)

Grupos de edad	Nivel de escolaridad					
	Total	Sin escolaridad	Básica incompleta*	Básica completa**	Posbásica ***	Sin especificar
15-29 años	29,706,560	14.6%	49.7%	20.8%	14.6%	0.3%
30-59 años	38,661,397	9.4%	39.8%	22.6%	27.7%	0.5%
60-74 años	7,307,665	6.4%	33.8%	22.5%	36.7%	0.5%
75 años y +	2,747,714	3.5%	26.4%	22.0%	47.4%	0.7%
Total	78,423,336	7.2%	34.5%	21.9%	35.8%	0.6%

Nota: En el año 2010, la educación básica obligatoria comprendía los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria // *Se refiere a la población que tiene al menos un grado aprobado en primaria, o en estudios técnicos o comerciales con primaria o cuenta con uno o dos grados de secundaria. // **Se refiere a la población que tiene tres grados aprobados de secundaria. // *** Se refiere a la población que cuenta con al menos un grado aprobado en estudios. Recuperado de “Perfil sociodemográfico. Estados Unidos Mexicanos. Censo de Población y Vivienda 2010” por Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2013, p. 150.

Como se puede percibir con los datos estadísticos anteriores, en 2010, los porcentajes más altos de población sin escolaridad o que cuenta con al menos un grado aprobado en preescolar, primaria, estudios técnicos o comerciales con primaria y a la que tiene uno o dos grados de secundaria, se concentraron entre los adultos mayores; lo que provocó que, el promedio educativo de dicho grupo poblacional, se estimara en 4.1, lo que equivale a tener la primaria incompleta (véase Figura 12).

Figura 12. Promedio de escolaridad de la población (2010)



Nota: Recuperado de “Perfil sociodemográfico. Estados Unidos Mexicanos. Censo de Población y Vivienda 2010” por Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2013, p. 150.

En definitiva, México tiene una deuda histórica con los millones de adultos mayores que, por diversas razones, aún no han podido acceder a los servicios educativos y a los beneficios que de ella se desprenden. Asimismo, queda demostrado, con la información presentada anteriormente, la creciente necesidad de diseñar propuestas educativas de carácter transdisciplinar que superen la unilateralidad y la imposición, que se construyan desde enfoques democráticos y que, además, permitan enriquecer los conocimientos que poseen estas personas, con elementos que les sean útiles y significativos, para potenciar su desarrollo en la última etapa de sus vidas (Victorino-Ramírez y Víctor-Ramírez, 2010).

Para lograr lo anterior, se deben realizar investigaciones, en cualesquiera de los tipos o modalidades que consideren como elemento indispensable para su realización, la propia voz de los actores. En este sentido, una de las propuestas metodológicas de investigación que permite conocer las experiencias e intereses, necesidades y características de dicho grupo poblacional de *viva voz*, es el biográfico, por ello, en el siguiente capítulo se realizará una revisión histórica, conceptual, epistemológica y metodológica de las historias de vida con la intención de demostrar sus potencialidades de uso como método de investigación en las Ciencias Sociales y, particularmente, en el campo de acción de la Pedagogía.

Capítulo 2. Las historias de vida

*He sobrevivido a más de una gavilla de años,
para ver, hacer, aprender y recordar mucho.
Pero ningún hombre puede saberlo todo [...] y
la vida en esta tierra empezó inmensurables
años antes que la mía. [Por ello,] solamente
de mi vida puedo hablar, solamente de la mía,
que puedo hacer volver como una sombra de
vida por medio de su tinta negra...*

Gary Jennings

2.1 Fundamentos de las historias de vida

En el presente capítulo se hará una revisión conceptual y crítica de las historias de vida, posteriormente, se presentarán los aspectos epistemológicos que las sustentan y, finalmente, se recogerán algunas de las consideraciones metodológicas más importantes sobre su elaboración.

A partir de las interrogantes: ¿qué son las historias de vida?, ¿para qué sirven?, ¿cómo se construyen? y ¿cuáles son sus usos potenciales?; no solo se configura la estructura del capítulo, sino también, la construcción de los argumentos que sustentan su aplicación, como método de investigación, en el campo de acción de la Pedagogía.

2.1.1 Aspectos conceptuales e históricos

Los análisis retrospectivos, con respecto a las historias de vida, ponen de manifiesto que su utilización tiene una larga tradición en disciplinas tales como la Antropología, la Psicología y la Sociología, asimismo, que han sido varias las funciones que han desempeñado, pero las que más se destacan son las siguientes: descripción de la cultura, análisis de roles, reformismo social y denuncia, estudio de la personalidad, procesos de desviación y marginación social y docencia universitaria (González-Monteagudo, 1996).

En la revisión del balance histórico se pueden distinguir tres etapas de evolución. Durante la primera, que tiene fecha de inicio en el siglo I antes de Cristo, asumen la función de testimonios o memorias de vida de grandes personalidades. Las obras representativas de este periodo son: *Memorias históricas* de Ssu-ma Ch'ien; *Vidas paralelas* de Plutarco; *Vidas de los Césares* de Suetonio y *Confesiones* de San Agustín (González-Monteagudo, 1996).

La segunda etapa, de acuerdo con González-Monteagudo (1996), corresponde a su caracterización como género literario y se inaugura, entre los siglos XV y XVI, con la escritura y publicación de *Les Confessions* de Rousseau; debido a que se establecen los principios bajo los cuales se tiene que elaborar un relato autobiográfico. Sin embargo, también reconoce que la primera obra donde se utiliza el género biográfico, en sentido estricto, es el diario de Samuel Pepys (González-Monteagudo, 1996).

Finalmente, en la tercera etapa de evolución, las historias de vida se caracterizan como instrumento de reflexión y análisis psicológico, sociológico y cultural, es decir, como parte de los métodos de investigación denominados biográficos. Dicho método, que surge en el Departamento de Sociología de la Escuela de Chicago, durante el siglo XX, es considerado una forma alternativa de hacer investigación en donde se revaloriza el ser humano como sujeto de estudio (Pujadas-Muñoz, 1992; Mallimaci y Giménez-Béliveau, 2006).

Con respecto esta última etapa de evolución cabe precisar que fue la disciplina antropológica, y no la sociológica, quien configuró y utilizó de forma recurrente el enfoque biográfico para realizar sus estudios. En el balance histórico de Langness (1965 como se citó en González-Monteagudo, 1996), se reconocen los trabajos de los antropólogos Paul Radin y Edwar Sapir como el punto de arranque científico del enfoque, aunque para muchos especialistas en el tema, la obra que marca el inicio formal de la etapa es *The Polish Peasant in Europe and America* de Znaniecki y Thomas (1918 como se citó en Sarabia-Heydrich, 1985).

De acuerdo con Sarabia-Heydrich (1985) y Martín-García (1995) la utilización de las historias de vida, durante el periodo comprendido entre los años veinte y cuarenta, se popularizó en diversos campos de estudio, tales como Historia, Psiquiatría, Psicología, Sociología, Medicina y Literatura; sin embargo, se caracterizaron por carecer de rigor, amplitud y atención teórico-metodológica.

Martín-García (1995) añade, en este sentido, que el dominio del paradigma conductista, el desarrollo de las técnicas de encuesta masiva y el ideal positivista favoreció, a partir de la segunda década del siglo XX, la creencia de que solo lo observable y cuantificable tenía interés científico, asimismo, que la expansión de métodos y técnicas de investigación de corte cuantitativo desvió la atención de los profesionistas de las disciplinas antes aludidas, de los trabajos de investigación cualitativa, especialmente, de los basados en el estudio de material biográfico que constituyen el sustento a partir del cual se construyen las historias de vida.

La insuficiencia que demostraron los métodos cuantitativos al ser aplicados en las Ciencias Sociales, para descifrar algunas dimensiones y significados de la realidad del ser humano, aunado a la idea de que “[...] tanto los objetos observados como los sujetos observadores de la ciencia están constituidos socialmente y, por lo tanto, deben ser analizados e interpretados dentro de su contexto histórico-social” (Frankenberg, 2011, p. 68); provocó, a finales del siglo XX, el desencanto del positivismo y despertó el interés, entre los investigadores sociales, por emplear metodologías denominadas *complementarias* para desvelar una mayor cantidad de aspectos de la realidad social (Martín-García, 1995).

De hecho, autores como Sarabia-Heydrich (1985), Martín-García (1995) y Bertaux (1999), coinciden al indicar que el resurgimiento de las historias y relatos de vida en los procesos de investigación, después de treinta años de abandono, se inicia con el IX Congreso Mundial de Sociología, que fue celebrado en Uppsala, en el año de 1978.

En términos conceptuales, la diversificación en la utilización y las traducciones poco precisas de las historias de vida han provocado cierta confusión terminológica, por ello, en la Tabla 11, se recuperan algunas de las definiciones que se han elaborado con la intención de analizarlas y esbozar una que sintetice los aspectos más esenciales que las configuran.

Tabla 11. Definiciones de historias de vida

Autor y año	Definición
Langness (1965 como se citó en González-Monteagudo, 1996)	“[...] registro extenso de la vida de una persona, informado por ella misma, por otras personas o por ambos procedimientos, tanto si adopta forma escrita como si resulta de entrevistas [...]” (p. 230).
Sarabia-Heydrich (1985)	“[...] toda la información acumulada sobre la vida objeto de estudio; información procedente de etapas escolares, de fuentes sanitarias, etc. y, obviamente, a la labor de análisis realizada por el, o los investigadores” (p. 171).
Taylor y Bogdan (1986 como se citó en Martín-García, 1995)	“[...] puede entenderse como una autobiografía singular, que se construye a través de la entrevista etnográfica, entendiéndose por tal, la entrevista en profundidad y que implica reiterados encuentros cara a cara entre investigador y participante” (p. 43).
Denzin (1970 como se citó en Bertaux, 1999)	“[...] estudios de caso sobre una persona determinada, incluyendo no solo su propio relato de vida, sino también otras clases de documentos; por ejemplo, la historia clínica, el expediente judicial, los test psicológicos, los testimonios de allegados, etc.” (p. 3).
Pereira de Queiroz (1991)	Relato de un narrador sobre su existencia a través del tiempo, intentando reconstruir los acontecimientos que vivió y transmitir la experiencia que adquirió*.

Tabla 11. (continuación)

Autor y año	Definición
Pujadas-Muñoz (1992)	“[...] relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas, en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia” (pp. 47-48).
Aceves-Lozano (1994)	“[...] espacios de contacto e influencia interdisciplinaria [que permite], a través de la oralidad, aportar interpretaciones cualitativas de procesos y fenómenos históricos-sociales” (pp. 143-144).
Puyana-Villamizar y Barreto-Gama (1994)	“[...] estrategia de la investigación, encaminada a generar versiones alternativas de la historia social, a partir de la reconstrucción de las experiencias personales” (p. 185).
Martín-García (1995)	“[...] técnica de investigación cualitativa que consiste básicamente en el análisis y transcripción que efectúa un investigador del relato que realiza una persona sobre los acontecimientos y vivencias más destacados de su propia vida” (p. 42).
Santamarina y Marinas-Herreras (1995)	“[...] relatos que se producen con una intención: elaborar y transmitir una memoria, personal o colectiva, que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un período histórico concreto. Y surgen a petición de un investigador” (p. 258).
Garay De (1997)	“[...] instrumento indispensable para llegar a la subjetividad y para encontrar sus relaciones con el mundo objetivo de lo social” (p. 26).
Atkinson (1998 como se citó en Mallimaci y Giménez-Béliveau, 2006)	“[...] método de investigación cualitativa para reunir información sobre la esencia subjetiva de la vida entera de una persona” (p. 176).

Tabla 11. (continuación)

Autor y año	Definición
Roberts (2002 como se citó en Sancho-Gil, 2014)	“[...] recopilación, interpretación y escritura del informe de la “vida” (el método de historias de vida) en términos del relato narrado o como una construcción de las experiencias pasadas del individuo (desde distintas fuentes) para relacionarlas con el relato” (p. 28).
Ferraroti (2007)	“La historia de vida es un texto. Un texto es un ‘campo’, un área más bien definida. Es algo ‘vivido’: con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y su significado” (p. 28).
Chárriez-Cordero (2012)	“[...] forma en que una persona narra de manera profunda las experiencias de vida en función de la interpretación que ésta le haya dado a su vida y el significado que se tenga de una interacción social” (p. 53).
Clementino de Souza (2016)	“[...] corresponde a una denominación genérica en formación y en investigación que se revela pertinente para la comprensión de lo que somos, de los aprendizajes que construimos a lo largo de la vida, de nuestras experiencias y de un proceso de conocimiento de sí y de los significados que atribuimos a los diferentes fenómenos que movilizan y tejen nuestra vida individual/colectiva” (párr. 8).

Nota: *Corresponde con una traducción personal.

A partir de la evaluación de las definiciones que se presentan en la tabla anterior y con relación a la pregunta *¿qué son las historias de vida?*, se comprueba que el término que aparece con mayor frecuencia es el de *relato*; ocasionalmente se acompaña de los apelativos *extenso*, *profundo* o *biográfico* y, con menor frecuencia, su acepción se expresa bajo los términos de *narrativa*, *estrategia de investigación*, *método de investigación*, *informe de la vida* o *texto*.

De este modo, en la propuesta conceptual¹ que servirá para los fines que persigue este trabajo de investigación, se consideran a las historias de vida como una modalidad tipificada de un enfoque teórico y metodológico de investigación (el cualitativo) que consiste en la recopilación, interpretación y escritura del relato de vida y de otros materiales biográficos de personas ordinarias con la intención de reconstruir y recuperar la experiencia que estas adquirieron durante determinado tiempo o sobre algún aspecto en particular; escuchar la voz de los propios actores sociales (forma de subjetivación de los fenómenos históricos-sociales) y poner de manifiesto el carácter complejo y situacional de los problemas de la realidad social.

Martín-García (1995), añade a la discusión conceptual del término que, “[...] uno de los aspectos más controvertidos en la fundamentación teórica de las historias de vida [...] es el de tratar de diferenciarla convenientemente de otras técnicas y métodos afines” (p. 46). Por esta razón, en la Tabla 12, se enlistan a modo de glosario, algunos términos similares que han sido utilizados indistintamente en ciertos trabajos de investigación y que han sumado para causar la confusión terminológica de la que se hizo alusión en párrafos anteriores.

Tabla 12. Términos relacionados con las historias de vida

Concepto	Definición
Autobiografía	“Se trata de un relato retrospectivo que, desde un punto de vista ideográfico, constituye la narración de la propia vida contada por su propio protagonista” (Martín-García, 1995, p. 47).
Biografía / Estudio biográfico	Es la historia de vida de una persona determinada (viva o muerta), que se escribe por un tercero, en la que se recurre a todo tipo de material biográfico (Mallimaci y Giménez-Béliveau, 2006; Martín-García, 1995).

¹ Se considera la distinción hecha por Norman Denzin (1970 como se citó en Bertaux, 1999) entre *life story*, entendida como el relato de la vida tal cual es narrado por la persona que la ha vivido, y *life history*, la cual refiere a los estudios de casos sobre una persona determinada, que incluye el relato de vida y también otras clases de documentos personales como: cartas, diarios, fotografías, expediente clínico, test psicológicos, etc.

Tabla 12. (continuación)

Concepto	Definición
Relato de vida	Técnica cualitativa a partir de la cual un investigador recoge la narración biográfica de un sujeto. Frecuentemente es publicada sin retocar/modificar, con la intención de proporcionar una fuerza testimonial (Martín-García, 1995; Pujadas-Muñoz, 1992).
Biograma.	“[...] registros biográficos de carácter más sucinto y que supone la recopilación de una amplia muestra de biografías, a efectos comparativos” (Pujadas-Muñoz, 1995, p. 14).
Documentos personales o materiales biográficos.	“Se trata de cualquier tipo de registro no motivado o incentivado por un investigador durante el desarrollo de un trabajo de investigación, que posea un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto analizado” (Pujadas-Muñoz, 1995, p. 14).
Historia oral.	“Es la especialidad dentro de la ciencia histórica que utiliza los testimonios orales como fuente principal para la reconstrucción del pasado” (Mariezcurrrena-Iturmendi, 2008, p. 227).

En resumen, las historias de vida se diferencian de otras técnicas y métodos afines, tales como biografías, autobiografías, biogramas y relatos de vida; esencialmente, por las implicaciones metodológicas que la comprenden, las cuales se detallarán en un apartado posterior de este capítulo.

2.1.2 Aspectos epistemológicos

Históricamente han existido dos posturas para generar conocimientos en el campo de las Ciencias Sociales. La primera, se sustenta en la *Ley de los tres estados* de Comte y caracteriza por emplear modelos de investigación impregnados por el método científico y, la segunda, se fundamenta en el Humanismo y caracteriza por emplear modelos de investigación de carácter subjetivo (Martín-García, 1995).

De acuerdo con dichos posicionamientos, las historias de vida se inscriben en el segundo marco referencial de hacer investigación. De hecho, Bertaux (1981 como se citó en Pujadas-Muñoz, 1992), sustenta que su utilización no solo implica una nueva práctica empírica, sino que presupone toda una redefinición de la aproximación a la práctica sociológica, y por naturales razones, a la realidad social.

El humanismo, en el orden epistemológico, rechaza la concepción positivista de una Ciencia Social entendida como una Ciencia Natural, porque los hechos sociales no solo son datos; los individuos, informantes o encuestados y las relaciones sociales, simples correlaciones de variables (Karpati, 1981 como se citó en Pujadas-Muñoz, 1992).

La afirmación anterior es difícilmente conciliable con todos los planteamientos teóricos inherentes al positivismo. Sin embargo, para esquematizar mejor el debate sobre los fundamentos epistemológicos de las historias de vida, se profundizará en *tres frentes de ruptura*, que se pueden conformar al condensar los desacuerdos de los humanistas con respecto al positivismo (Pujadas-Muñoz, 1992):

- *La objetividad versus la subjetividad.* Mejía-Navarrete (2016) sostiene que los humanistas consideran que la realidad social posee una característica particular: es un objeto de estudio y, al mismo tiempo, está conformada por una entidad sistémica y por sujetos que actúan e interactúan en ella. Por esta razón, las indagaciones de tipo social (Oliva-Mendoza, 2016): (i) se deben circunscribir en la definición de subjetividad, es decir, “[...] bajo la idea de que la naturaleza o el mundo y nuestra forma de sentido dentro del espacio social están constituidas esencialmente por las opiniones, creencias y saberes de los sujetos” (párr. 1); y (ii) deben rechazar el concepto de objetividad que proponen los positivistas, en el que “[...] el mundo tiene una constitución propia que mantiene un margen de sentido e independencia frente a las valoraciones subjetivas” (párr. 1).

- *Lo empírico-analítico versus lo interpretativo.* Frente a la concepción positivista de que la realidad es simple y puede fragmentarse para su estudio; el humanismo, defiende que esta es múltiple, holística y se define, construye y modifica a través de las interacciones de los actores sociales. Lo anterior implica, en primer lugar, la renuncia de la predicción y el control en los objetivos de los trabajos de investigación y, en segundo, la adopción del paradigma de indagación científica denominado interpretativo, el cual, aspira a conformar un cuerpo de conocimientos ideográfico, que acentúa la importancia de la interpretación de casos únicos y que se interesa por el entendimiento del significado de las acciones de los actores sociales más que en su cuantificación, categorización o clasificación; o en la posibilidad de generalizar los resultados de las indagaciones (González-Monteagudo, 2001; Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014; Martín-García, 1995;).
- *La variable temporal versus el énfasis dinámico-temporal.* Cuando Durkheim publicó *Les Règles de la méthode sociologique*, también estableció como máxima la de considerar los hechos sociales como cosas, lo cual implicaba, en la práctica sociológica, enfrentarse con la realidad –tal cual se presenta– y no con interpretaciones que se elaboran en torno a ella; sin embargo, para los humanistas, los hechos sociales no permanecen inherentes al tiempo y a la influencia de los seres humanos. De hecho, poseen características peculiares que permiten diferenciarlos de otro tipo de eventos, como los físicos y biológicos (Gómez-Arboleya, 1955):

Por un lado, todo hecho social pertenece a una estructura, en la cual tiene un papel y sentido. La estructura está determinada por todos los elementos en juego en un momento dado. El hecho social está funcionalmente inscrito en ella. Pero, por otro lado, esta funcionalidad es una funcionalidad histórica, es decir, es producto de la acción del hombre en el tiempo, y puede romperse y reintegrarse por la obra del hombre (p. 5).

La objetividad de los hechos sociales y su tendencia a la intemporalidad, que propone el positivismo, se enfrenta al énfasis dinámico-temporal que postula el humanismo, donde la historicidad del hecho, de la estructura y grupo social es fundamental para la comprensión de los fenómenos sociales.

En síntesis, la actitud teórica del positivismo se considera dogmática, en cuanto tiende a crear fetiches de los postulados que lo sustentan (la objetividad, el control y predicción de los fenómenos y la intemporalidad de los hechos sociales) y abandonar la perspectiva original de su objeto de investigación: el ser humano y sus relaciones sociales (Pujadas-Muñoz, 1992).

2.1.3 Consideraciones metodológicas

La elaboración de una historia de vida requiere una cuidadosa planificación. Uno de los primeros aspectos que se deben considerar, tiene que ver con las formas de inserción de estas en el contexto de la investigación, es decir, con los objetivos que justifican su utilización en el proceso de indagación que se está realizando (Mallimaci y Giménez-Béliveau, 2006).

De este modo, tal como lo define Sancho-Gil (2014), puede optarse por elaborar historias de vida bajo la tradición francesa que “[...] se producen en el proceso de formación y como una manera de narrarse y de hacer explícitos componentes de la constitución de la subjetividad” (p. 24); o bien, bajo los preceptos de la tradición con arraigo en países de habla inglesa “[...] como forma de explicar y comprender las dimensiones subjetivas de los fenómenos sociales” (p. 24).

La elección de una u otra forma de elaboración de las historias de vida está vinculada directamente con las preguntas y los supuestos básicos que configuran el trabajo de investigación. En consecuencia, si se desea destacar la potencialidad de la historia de vida de un actor social para expresar las relaciones sociales, se estará ante un estudio de caso único y más cerca a la posición de Franco Ferrarotti;

de forma alterna, si se quiere hacer un cruce de referencias y desafiar las construcciones sociológicas teóricas a partir de varias historias de vida, se tendrá que preparar un diseño multivocal o polifónico que es muy próximo a la posición de Bertaux (Mallimaci y Giménez-Béliveau, 2006).

Una vez que se definieron con claridad los aspectos antes mencionados, comenzará el proceso de planificación de las historias de vida que, dependiendo del autor que se consulte, podrá incorporar desde tres y hasta siete fases. En la Tabla 13, se sintetizan las etapas de elaboración de una historia de vida que han sido propuestas y detalladas por Pujadas-Muñoz (1992), Martin-García (1995), Bertaux (1999), Mallimaci y Giménez-Béliveau (2006), y Chárriez-Cordero (2012), respectivamente.

Tabla 13. Etapas de la elaboración de una historia de vida

Autor	Etapas
Pujadas-Muñoz (1992)	<p>Cinco fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inicial o de planeación. • Encuesta. • Registro, transcripción y elaboración. • Análisis e interpretación. • Presentación y publicación.
Martin-García (1995)	<p>Cinco fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño del trabajo de investigación. • Recolección de datos. • Almacenamiento de datos. • Análisis de los datos. • Presentación y publicación del estudio.
Bertaux (1999)	<p>Siete preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿A quién interrogar? • ¿A cuántos interrogar? • ¿Se debe ser directivo o no? • ¿Se deben recoger relatos completos o no? • ¿Cómo transcribirlos? • ¿Cómo analizarlos? • ¿Cómo publicarlos?

Tabla 13. (continuación)

Autor	Etapas
Mallimaci y Giménez-Béliveau (2006)	Tres fases: <ul style="list-style-type: none">• Preparación (Muestreo, eje temático y guía).• Realizar las entrevistas.• Análisis e interpretación.
Chárriez-Cordero (2012)	Cuatro fases: <ul style="list-style-type: none">• Momento preliminar.• Contactos, negociaciones y contratos.• Recolección de los relatos.• Análisis de los relatos.

Al sistematizar las propuestas metodológicas, se pueden identificar cuatro fases sustantivas en el diseño para elaborar historias de vida: (A) planeación del estudio, (B) recolección de los datos, (C) análisis de la información, y (D) presentación y publicación; las cuales se utilizarán para guiar este trabajo de investigación. Cabe resaltar que las fases que se proponen aquí como un diseño estricto de la investigación, es decir, como un modelo que resuelve los problemas de representatividad, fiabilidad y validez de los resultados; pueden sobreponerse, complementarse y cumplirse simultáneamente.

A. Planeación del estudio

Antes de iniciar el trabajo de campo –propiamente dicho– es indispensable cubrir los siguientes objetivos: (i) caracterizar el universo de estudio, (ii) delimitar la población y explicitar los criterios de la muestra de estudio, (iii) indicar el tipo de análisis de datos que se realizará, (iv) establecer la forma de presentar y publicar las historias de vida y (v) diseñar el o los instrumentos de recolección de los datos.

El primer objetivo consiste en la aproximación a la totalidad de los elementos que conformarán el ámbito de la investigación (Hernández-Sampieri et al., 2014). Dicha aproximación, en el caso de las Ciencias Sociales, será a través de la información que se genera a partir de los censos de población y vivienda, proyecciones demográficas, padrones de población o cualquier otro tipo de material estadístico disponible (Pujadas-Muñoz, 1992).

Después de caracterizar a los agentes sociales de la indagación, se procede a delimitar la población y explicitar los criterios de la muestra del estudio. Sobre la última decisión conviene indicar que son dos las alternativas posibles: en la primera de ellas, considerada pragmática, los informantes a biografiar se escogen al azar, sin preocuparse por la representatividad y rompiendo con todos los cánones positivistas; mientras que, en la segunda, se hace la selección sistemática de los informantes sobre una base tipológica, misma que se construye a través de los parámetros más representativos del objetivo anterior (Pujadas-Muñoz, 1992).

En resumen, el segundo objetivo de la planeación radica en responder dos preguntas: *¿Cuántos serán los actores sociales que formarán parte del estudio?* y *¿Quiénes serán dichos actores?* Cabe añadir que, en la práctica, resulta complicado pronunciarse de forma absoluta por una estrategia para seleccionar la muestra del estudio y que los elementos que determinarán optar por cualquiera de ellas serán: las propias condiciones del campo de estudio y los criterios del investigador (Pujadas-Muñoz, 1992).

De hecho, localizar al *informante ideal* para el trabajo de investigación requerirá tiempo, ocasionalmente serán semanas o inclusive meses después de la entrada al campo y de haber realizado incontables encuentros y entrevistas de carácter informal. Así que, en un primer momento será ineludible optar por el principio del azar y, en un segundo momento, será deseable la utilización de un criterio tipológico para la selección de los informantes (Pujadas-Muñoz, 1992).

El tercer objetivo de la fase de planeación de las historias de vida tiene que ver con hacer explícita la lógica y la metodología de análisis de los datos empíricos. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), dicho análisis tiene la característica de ser ecléctico, porque se pueden conciliar diversas perspectivas, y sistemático, ya que respeta el orden de ciertos lineamientos o preceptos.

El tipo de acercamiento al análisis de datos está determinado –nuevamente– por el diseño o marco de referencia de la investigación y tiene un esquema peculiar para cada estudio², sin embargo, los tipos de análisis que se utilizan con mayor frecuencia para las historias de vida y los materiales autobiográficos son los siguientes (Szczepanski, 1978 como se citó en Martin-García, 1995):

- *Análisis tipológico.* Se categoriza y clasifica el material biográfico para construir una serie de tipos de realidad, donde la situación vital de uno o varios actores puede presentar las características que las describen.
- *Análisis de contenido.* Es la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido de un texto, que permite hacer inferencias reproducibles y válidas para determinados contextos.
- *Método de ejemplificación.* Consiste en seleccionar segmentos del material biográfico para ilustrar o apoyar los planteamientos teóricos planteados para realizar el estudio o las que deriven de la indagación.
- *Método constructivo.* El material biográfico se orienta hacia un tema, problema o preguntas de investigación, en particular, con la finalidad de establecer una relación dialéctica entre los postulados teóricos y los presentados en el material empírico.
- *Método estadístico.* Para este tipo de análisis se debe disponer de varias historias de vida. Aquí, se somete la información recolectada a procedimientos estadísticos para establecer categorías y correlaciones.

² En las Ciencias Sociales, las perspectivas más relevantes en el quehacer de las investigaciones son: inducción analítica, teoría fundamentada, estudio etnográfico, análisis de contenido, análisis del discurso y triangulación (Schettini y Cortazzo, 2015).

Además de seleccionar el tipo de análisis que se realizará, será importante declarar si se utilizará algún programa especializado que sirva de auxiliar en dicha tarea, como *ATLAS.ti*, *Ethnograph*, *NVivo*, *Decision Explorer*, *MAXQDA*, etc. Cabe aclarar que los programas enlistados anteriormente “[...] de ninguna manera sustituyen el análisis creativo y profundo del investigador. Simplemente facilitan su tarea” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 451).

El cuarto objetivo de la fase de planeación consiste en establecer la forma en que serán presentadas y publicadas las historias de vida. Por lo que respecta a este objetivo, Martín-García (1995) sostiene que será el estilo del propio el investigador el que dicte la forma en la cual serán presentadas, en contraparte, Pujadas-Muñoz (1992), afirma que el uso de las historias de vida y de los materiales autobiográficos, en la composición de algún informe científico de investigación, puede adquirir dos presentaciones.

En la primera forma de presentación/publicación, las historias de vida se incluyen de forma total o parcial en forma de anexos, para ilustrar el análisis previo y la fiabilidad del procedimiento; mientras que, en la segunda, se intercalan de forma constante en la composición del informe a modo de cita para apoyar las tesis o los postulados teóricos del investigador.

Será frecuente que el investigador que se inicia en este tipo de método de investigación opte por presentar la o las historias de vida que recolectó de la primera forma; sin embargo, en la medida en que adquiera mayor experiencia en el análisis de datos empíricos, la forma de presentación de estas cambiará a la segunda forma (Pujadas-Muñoz, 1992).

Finalmente, el último objetivo de la fase de planeación se consigue luego de seleccionar la técnica y diseñar el o los instrumentos mediante los cuales se recolectarán los datos empíricos. Desde la posición de Pujadas-Muñoz (1992), existen las siguientes formas para construir una historia de vida: (i) mediante el análisis de documentos personales; (ii) con la redacción o grabación, en solitario, de la propia autobiografía; (iii) a través de la entrevista biográfica o en profundidad, y (iv) con ayuda de la observación participante.

Bertaux (1999), defiende que la autobiografía escrita es la forma óptima de realizar una historia de vida porque su elaboración permite constituir una conciencia reflexiva en el narrador, sin embargo, también reconoce que, en la práctica, la técnica más genuina, que otorga al investigador mayor control sobre los datos y motivaciones del sujeto, y que resulta *más fácil* de realizar es la entrevista en profundidad, aunque la información obtenida sea una aproximación.

Si se decide que la historia de vida se construirá mediante entrevistas, será necesario recurrir a la literatura existente con respecto a dicha técnica de recolección de datos, que de hecho es extensa y diversa, para conocer las implicaciones teóricas, metodológicas y éticas que implican. En este sentido, Bertaux (1999), advierte sobre el cuidado que se debe tener al momento de hacer la revisión de dicha literatura, sobre todo, de las recomendaciones prácticas que de ellas se derivan porque la orientación general de la mayoría de las fuentes de información es psicológica.

En las historias de vida, se debe tener presente que la entrevista es un dispositivo auxiliar que permite la aplicación del método biográfico y que pone en relación de comunicación directa a un entrevistador, que puede ser el mismo investigador, y a un individuo entrevistado (Gaínza-Veloso, 2006).

La entrevista en profundidad implica, de acuerdo con la definición anterior, el cumplimiento de dos supuestos: (i) que el investigador/entrevistador establezca una interacción que se anime por un juego de preguntas abiertas y relativamente libres y (ii) que dichas interrogantes orienten el proceso de obtención de cierta información del individuo entrevistado, a través de las respuestas, verbales y no verbales, que este proporcione (Gaínza-Veloso, 2006). A este respecto es preciso añadir que, de acuerdo con su grado de estructuración, las entrevistas en profundidad pueden clasificarse en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas.

A continuación, se recuperan los atributos más importantes de cada modalidad de entrevista, de acuerdo con Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013):

- Entrevistas estructuradas o enfocadas: las preguntas se fijan de antemano, con un determinado orden y contiene un conjunto de categorías u opciones para que el sujeto elija. Se aplica en forma rígida a todos los sujetos del estudio. Tiene la ventaja de la sistematización, la cual facilita la clasificación y análisis, asimismo, presenta una alta objetividad y confiabilidad. Su desventaja es la falta de flexibilidad que conlleva la falta de adaptación al sujeto que se entrevista y una menor profundidad en el análisis.
- Entrevistas semiestructuradas: presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.
- Entrevistas no estructuradas: son más informales, más flexibles y se planean de manera tal, que pueden adaptarse a los sujetos y a las condiciones. Los sujetos tienen la libertad de ir más allá de las preguntas y pueden desviarse del plan original. Su desventaja es que puede presentar lagunas de la información necesaria en la investigación (p. 163).

Para que el entrevistador pueda direccionar la conversación sin influir en las respuestas de los entrevistados, se recomienda la elaboración de un guion donde queden establecidas las categorías o las temáticas, con sus respectivas preguntas (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017).

El guion de entrevista de una historia de vida está determinado, entre otros aspectos, por el objetivo del estudio y por todas las decisiones que se hayan tomado hasta el momento con respecto al diseño de la investigación, sin embargo, lo que tiene mayor ponderación es el tipo de historia de vida que se quiere construir, es decir, si será completa o temática.

Para el primer tipo de historia de vida, Atkinson (1998 como se citó en Chárriez-Cordero, 2012), contempla ocho dimensiones sobre las cuales se pueden articular las preguntas o interrogantes de la entrevista. En la Tabla 14 se recuperan dichas dimensiones y algunas de las preguntas que se desprenden de cada una de ellas y que podrían realizarse en el momento de la entrevista en vivo.

Tabla 14. Dimensiones y tipos de preguntas para una historia de vida

Dimensiones	Preguntas
Nacimiento y familia de origen	¿Qué recuerdas de tus primeros años de vida?, ¿Cómo describes la personalidad de tus padres?, ¿Qué cualidades tenían? y ¿Cómo eran ellos emocionalmente?
Factores sociales	¿Cómo juzgarías que fue tu crianza?, ¿Recuerdas alguna influencia cultural en tu vida?, ¿Cómo es/era tu relación con tus padres y familiares?, ¿Cómo es/era tu relación con tus amigos? y ¿Cuál fue el evento más significativo en tu vida?
Educación	¿Cuáles son tus mejores recuerdos de la escuela?, ¿Cuáles han sido tus maestros favoritos? y ¿Cuáles son tus peores recuerdos de la escuela?
Amor y trabajo	¿Tuviste/ tienes novio(a) o esposo(a)? En el ámbito laboral, ¿cuáles fueron tus más grandes sueños o ambiciones?, ¿En qué trabajas/trabajaste? y ¿Te gusta/gustaba en lo que trabajas/trabajabas?

Tabla 14. (continuación)

Dimensiones	Preguntas
Eventos y períodos históricos	¿Cuál ha sido el evento histórico más importante, del lugar donde habitas/habitaste, en el cual participaste?, ¿Qué es lo más importante que has recibido de tu familia, amigos o algún ser querido? y ¿Cuál es la cosa más importante que tú has dado a tu familia, amigos o algún ser querido?
Vida interior y espiritualidad	¿Cómo te describes como niño?, ¿Consideras que tuviste una niñez feliz?, ¿Qué rol juega la espiritualidad en tu vida?, ¿Qué principios guían tu vida?, ¿Qué es lo que consideras más importante para tu vida espiritual? y ¿En alguna ocasión buscaste ayuda profesional para resolver algo de tu vida?
Visión de futuro	Cuando piensas en el futuro, ¿qué es lo que más te inquieta y qué te brinda más esperanza?, ¿Cómo visualizas el futuro en cinco, 15 y 25 años?, ¿Sientes que has construido una imagen justa de tu persona?, ¿Cambiarías algo? y ¿Hay algo más que quieras contar de tu vida?

Nota: Adaptado de "Historias de vida: Una metodología de la investigación cualitativa" por M. Chárriez-Cordero, 2012.

En cuanto al tipo de historia de vida temática, es preciso señalar que no existe una única propuesta de guion que articule las preguntas o interrogantes de la entrevista, pues dicha herramienta de recolección de datos es particular para cada proceso de investigación. Sin embargo, el que elabora Balderas-Gutiérrez (2013), para el estudio de la identidad docente, resulta ser útil y sistemático; ya que se encuentra integrado por: (i) rubros, que corresponden a los nombres de las categorías más generales de la temática sobre la cual se construirá la historia de vida; (ii) propósitos, que son enunciados donde quedan establecidas las intenciones o los motivos que da lugar a los rubros y, (iii) aspectos, que son categorías o circunstancias específicas que se construyen para cumplir con los propósitos de cada uno de los rubros planeados en la entrevista.

En la Tabla 15 se recupera un fragmento del guion de entrevista de Balderas-Gutiérrez (2013), para ejemplificar y dar mayor claridad a los conceptos antes definidos.

Tabla 15. Guion de entrevista para el estudio de la identidad docente

Rubros	Propósitos	Aspectos
Origen de la profesión docente	Entender la manera en que el profesionista se convierte en docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria personal y profesional antes de dedicarse a la docencia: <ul style="list-style-type: none"> - Familia - Profesión - Trabajo • Arribo a la docencia. • Influencias de personas significativas para dedicarse a la docencia. • Significado de la docencia. • Valoración de la docencia. • Percepción de la docencia como profesión y como ocupación. • Vocación para la docencia.
Desarrollo de la profesión docente	Ubicar las formas en que el docente enfrenta los cambios educativos y cómo se adapta a los mismos. (Reconfiguración de su identidad)	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a la institución educativa. • Situación de los docentes en ese centro de trabajo. • Principales problemas en la institución educativa. • Desarrollo de los maestros. • Desarrollo de sus tareas: <ul style="list-style-type: none"> - Ejecución de programas - Reuniones - Planeación - Cursos • Significado de la institución.

Fuente: Adaptado de “Propuesta de guion de entrevista para el estudio de la identidad docente” por I. Balderas-Gutiérrez, 2013.

Independientemente del guion de entrevista que se decida diseñar, lo importante es no descartar que, en el transcurso de la entrevista en vivo, se pueden agregar categorías con preguntas emergentes, asimismo, que el orden de formulación de las preguntas parte de las que son generales o fáciles de responder, seguidas de las que son complejas, sensibles o delicadas; para finalizar con las de cierre o conclusión (Hernández-Sampieri, et al., 2014).

Una vez finalizado el diseño del guion de entrevista, es indispensable que se realice una prueba piloto, que consiste “[...] en administrar el instrumento a una pequeña muestra de casos para probar su pertinencia y eficacia (incluyendo instrucciones), así como las condiciones de la aplicación y los procedimientos involucrados” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 210).

Como resultado del pilotaje, no solo se harán los ajustes que se consideren pertinentes y necesarios al guion de entrevistas, por ejemplo, adicionar o suprimir categorías y preguntas, así como modificar el orden en el que estas se presentarán; sino que también se elaborará el protocolo para la aplicación del instrumento.

El protocolo de aplicación de la entrevista es un documento escrito, a modo de instructivo, que contiene: el nombre del responsable del diseño del instrumento, fecha de elaboración, propósito, población objetivo, tiempo de aplicación, especificación del escenario o lugar donde se puede aplicar el instrumento, así como de las herramientas que serán necesarias para la realización; también será necesario incluir el perfil profesiográfico del entrevistador, la descripción de las características generales del instrumento, los datos del participante que se recogen previo a la aplicación del instrumento, la presentación para la entrevista en vivo, el guion de la entrevista y las acotaciones para su ejecución.

B. Recolección de los datos

En esta fase, las cuestiones procedimentales y éticas son fundamentales, puesto que se deben cumplir, con el mayor acato posible, las decisiones que se tomaron en la fase previa, además, se debe facilitar la información, sobre el proyecto de investigación, a los que estarán involucrados, directa o indirectamente.

La recolección de los datos, con fines esquemáticos, se puede dividir en dos momentos: (i) el de los contactos, negociaciones y contratos y (ii) el de la recolección de las historias de vida mediante las entrevistas.

Las acciones que debe realizar el investigador/entrevistador para el primer momento de la recolección de los datos empíricos son (Acevedo-Ibáñez y López-Martín, 2007; Chárriez-Cordero, 2012):

- Contactos³.
 - Presentar las generalidades del trabajo de investigación a las autoridades responsables del lugar donde se va a realizar el trabajo de campo, o bien, directamente a las personas que serán entrevistadas para obtener, según sea el caso, los permisos de acceso al lugar o los consentimientos de participación libre y voluntaria en el proceso de investigación.
 - Tener una primera entrada al campo para conocer el espacio y determinar los lugares más idóneos para la entrevista, así como también, comenzar a establecer un *rapport* con los posibles participantes del estudio, sea de forma directa o indirecta.
- Negociaciones.
 - Llevar a cabo una reunión individual con el participante para explicarle el propósito del estudio, el procedimiento para recuperar los datos (se deben incluir y especificar los medios que serán utilizados, como cámaras fotográficas, de video o grabadoras de voz) y alcance de la información que va a ofrecer.
 - Establecer el lugar, el horario de la sesión o sesiones y la duración que estas tendrán para recoger la información mediante las entrevistas en profundidad.
 - Explicar al participante que las entrevistas quedarán grabadas solo con su consentimiento. En caso de no permitirse dicha grabación, se puede recurrir a las notas por escrito de las sesiones. Si ninguna de las opciones es consentida, lo más recomendable es cambiar de participante.
 - Informar al participante que puede decidir, en cualquier momento, abandonar el estudio y garantizarle que, de así hacerlo, la información que se recabó no va a utilizarse para propósito alguno.

³ En el momento de los contactos, para introducirse en el campo de estudio, también se reconoce la figura de los sabios locales, quienes son agentes/personas que forman parte de la realidad o campo que quiere ser estudiado, pero no comparte las características de la población objetivo (Pujadas-Muñoz, 1992).

- Crear una atmósfera segura y de confianza para cumplir con el propósito del estudio y evitar interrumpir al entrevistado innecesariamente.
- Asegurar al participante que la información que él mismo nos proporcione mediante la entrevista se transcribirá de forma textual. Si el participante quiere corroborar que toda la información obtenida es fiel y exacta, se le facilitará una copia de dicha transcripción.
- Contratos.
 - Para cumplir con los requisitos éticos, el participante debe firmar una hoja de consentimiento informado para la participación, grabación, transcripción y publicación de la historia de vida.

Al unísono de las acciones antes enlistadas, para el momento de la recolección de las historias de vida mediante las entrevistas, Hernández-Sampieri et al. (2014) proponen el siguiente esquema con sus respectivas acciones:

- Antes de la entrevista.
 - Apagar el teléfono celular y cualquier otro dispositivo que pueda generar una interrupción en la entrevista. Asimismo, preparar las herramientas que se utilizarán para realizarla (grabadora de voz o cámaras).
 - Iniciar una conversación con el entrevistado, sobre algún tema de interés y, luego, recordar el propósito de la entrevista, el procedimiento para asegurar su confidencialidad y los fines que tendrá la información recabada.
 - Entregar una forma de consentimiento, donde queden establecidas las condiciones de la entrevista, sobre todo, para el uso de la información de carácter personal y sensible.
 - Ratificar el permiso para grabar y tomar notas de la entrevista.
- Durante la entrevista.
 - Procurar que la entrevista sea una conversación y no un interrogatorio, demostrando aprecio por cada respuesta, escuchándolas atentamente.
 - Realizar las preguntas del guion en estricto sentido, si las respuestas que está obteniendo son poco profundas o se han desviado del propósito original.

- Mantener la atención en los aspectos verbales y no verbales del entrevistado.
- Respetar el proceso de respuesta del entrevistado, mostrándose paciente y cerciorándose que terminó de contestar una pregunta, antes de pasar a otra.
- Ser lo más discreto posible si se va a tomar nota sobre algún aspecto verbal o no verbal del entrevistado.
- Al final de la entrevista.
 - Preguntar al entrevistado, cómo se sintió durante el proceso, si desea agregar algo a la entrevista o si tiene alguna duda o comentario de esta.
 - Preguntar por los aspectos verbales y no verbales del entrevistado de los que se haya tomado nota. En ocasiones, los entrevistados pueden hacer explícitas las razones por las cuales asumieron dichos aspectos.
 - Compartir las interpretaciones o impresiones de la entrevista, así como, agradecer el tiempo y la disposición para el trabajo que se está realizando.
- Después de la entrevista:
 - Elaborar un resumen-análisis de cómo transcurrió la entrevista, resaltando los rubros a favor de esta y los que obstaculizaron su desarrollo.
 - Transcribir la grabación de la entrevista y, al mismo tiempo, revisar las notas que se tomaron sobre los aspectos verbales y no verbales del entrevistado para mejorar el guion y poder repetir el proceso hasta lograr la saturación.

C. Análisis de la información

De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), en los procesos de investigación cualitativa, el análisis de los datos ocurre de manera simultánea al de la recolección, además, no es uniforme porque cada estudio tiene una naturaleza distinta. Sin embargo, el mismo autor explica que la acción esencial de esta fase consiste en proporcionar una estructura a los datos que se recolectaron.

Las acciones que tendrá que realizar el investigador para cumplir con esta fase son las siguientes (Hernández-Sampieri et al., 2014):

- Explorar los datos recogidos mediante la entrevista e imponerles una estructura, es decir, organizarlos en unidades y categorías.
- Identificar los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, con la finalidad interpretarlos y explicarlos.
- Comprender el contexto que rodea a los datos y comenzar a reconstruir los hechos y las historias que se encuentran inmersas.
- Vincular los resultados con el conocimiento teórico disponible para generar teorías, o bien, preguntas de investigación para futuros estudios.

Lograr las acciones antes enlistadas, es un trabajo gradual porque exige, al investigador implicado, poseer una visión holística, gran amplitud de conocimientos y habilidades para aprehender conocimientos proposicionales y tácitos, así como cualidades para explorar cuestiones atípicas, en síntesis, el desarrollo del pensamiento crítico.

D. Presentación y publicación

La última fase de la construcción de una historia de vida no solo tiene que ver con hacer cumplir la decisión del tipo de forma que adquirirá la información que se obtuvo en las entrevistas en la composición del informe científico de la investigación, sino que también implica definir los receptores, el contexto y el formato que tendrán.

Esto último se puede hacer reflexionando respecto a las siguientes preguntas: “¿Cuál fue el motivo o los motivos que originaron el estudio? ¿Cuál es el contexto en que habrán de presentarse los resultados? [y] ¿Quiénes son los usuarios de los resultados?” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 338).

Ahora bien, las formas más comunes de publicación son: libro, capítulo de libro, artículo para una revista académica o diario de divulgación, presentaciones para congresos, coloquios o clases, documento técnico que defina ciertas líneas generales de una política pública, tesis o disertación y película documental.

En cualesquiera de las formas antes enlistadas se debe describir la investigación realizada (pasos) y los descubrimientos producidos (resultados), bajo los siguientes principios éticos (Fernández-Cruz, 2012):

- Principio de respeto a la autonomía personal, tiene que ver con la necesidad de obtener el consentimiento explícito del informante para ser objeto de investigación, asimismo, de facilitarle toda la información disponible sobre el estudio para que estos no se sientan engañados respecto a los objetivos previstos, el proceso diseñado o el uso de los datos.
- Principio de confidencialidad, está relacionado con garantizar la confidencialidad de la información obtenida por medio del anonimato de los participantes de la investigación.
- Principio de justicia, se relaciona con evitar que los informantes se sientan valorados o juzgados, evidenciados o sancionados por sus propias opiniones o actitudes.

Ahora bien, con respecto al contexto en el que se inscriben las formas de publicación, cabe destacar que, en la mayoría de los casos se privilegia el académico, por lo tanto, el tipo de publicación que se privilegia es el reporte escrito; los receptores son actores expertos, profesionales y practicantes dentro del campo de estudio y, los estándares para su elaboración son rigurosos (Hernández-Sampieri et al., 2014).

En cuanto a las secciones que deben contener las formas de publicación de resultados de una investigación, no existe ningún consenso porque la naturaleza de cada una es distinta. Sin embargo, para un informe académico, de acuerdo Hernández-Sampieri et al. (2014), se aceptan los siguientes: portada, índices, resumen documental, cuerpo del trabajo (introducción, marco teórico, método de investigación, análisis de datos, resultados y discusión o conclusiones), fuentes de consulta y anexos.

Para la elaboración de dicho informe, se debe utilizar algún estilo de publicación, por ejemplo, el de Vancouver, Harvard, Chicago, la Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés), o la Asociación de Lenguas Modernas de América (MLA, por sus siglas en inglés); y se debe recordar que los objetivos fundamentales de este tipo de escritos son: (i) señalar las estrategias metodológicas, (ii) fundamentar el análisis de la información y (iii) comunicar los resultados de la investigación (Hernández-Sampieri et al., 2014).

2.1.4 Ventajas e inconvenientes

El debate en torno a las ventajas e inconvenientes de las historias de vida en la investigación científica depende, como en la mayoría de las situaciones, del tipo de posicionamiento epistémico de quien se investiga. Para los humanistas, por ejemplo, dicho método es una especie de punta de lanza para establecer un planteamiento epistemológico radical en contra del positivismo, en contraste, para los objetivistas, el método biográfico es visto con bastante escepticismo sobre todo por sus características metódicas (Pujadas-Muñoz, 1992; Martín-García, 1995).

Al margen de estas posiciones extremistas, existen múltiples ejemplos con los que se demuestra que las historias de vida pueden servir a planteamientos teóricos y concepciones diversas, además, son un punto de convergencia clave entre: el testimonio subjetivo de una persona, su trayectoria vital, sus experiencias y visión sobre el mundo; y la manifestación de una vida que refleja una época, unas normas y unos valores construidos colectivamente (Pujadas-Muñoz, 1992).

Así pues, las historias de vida poseen, sobre cualquier otra técnica y método de investigación, una serie de ventajas indiscutibles; las cuales, necesariamente conviene recuperar para poder sustentarnos como elemento nuclear de las aproximaciones cualitativas en las Ciencias Sociales y como posibilidad de innovación para el campo de acción de la Pedagogía, particularmente, en lo que concierne a las formas de hacer investigación.

Algunas de estas ventajas son las siguientes (Pujadas-Muñoz, 1992):

- En la etapa inicial de los trabajos de investigación posibilita la formulación de hipótesis, sobre todo, por la profundidad de las historias y la riqueza de los matices que la configuran.
- Facilita el análisis de las relaciones sociales primarias (familia, grupos de amistad y trabajo), asimismo, de sus pautas de formación y de sus funciones.
- Se propicia el control de las variables que explican el comportamiento de la persona biografiada dentro de su entorno social inmediato, mediante los relatos de vida cruzados⁴.
- Permite responder a las preguntas emergentes que surgen durante la construcción de la historia de vida, principalmente, si se emplea la entrevista o algún tipo de encuesta.
- Cuando se estudia el cambio social, facilita la evaluación del impacto de las transformaciones, así como su orden e importancia en la vida cotidiana.
- Controla las perspectivas *etic* y *macro*, en cualquier tipo de estudio, al aportar las visiones *emic* y *micro*.

⁴ Corresponde a un tipo/forma de historias de vida, de acuerdo con la clasificación de Pujadas-Muñoz (1992), que consiste en la conformación de esta a partir de la narración autobiográfica y se valida a partir de las declaraciones de actores claves en la vida de la persona biografiada.

- Integran esferas sociales y actividades diferentes (familia, trabajo, grupos de amistad), al mismo tiempo que presenta trayectorias concretas.
- El uso de relatos de vida paralelos⁵, puede sustituir a las mejores baterías de entrevistas, siempre que se constituyan con una muestra representativa.
- En la etapa de conclusiones, es un eficaz control de resultados mientras que, en la de publicación, sirve para ilustrarlos al mismo tiempo que produce en el lector cierto efecto de empatía.

No obstante, autores como Pujadas-Muñoz (1992), Martín-García (1995) y González-Monteagudo (1996); han señalado que el método biográfico plantea inconvenientes que responden, por una parte, a los *tradicionales* planteamientos críticos de la metodología de investigación cualitativa y, por otra parte, a dificultades prácticas en la aplicación del método.

Con respecto a los planteamientos críticos de la metodología de investigación cualitativa, cabe destacar el de los autores conductistas y marxistas, que: (i) caracterizan al método biográfico como anecdótico, descriptivo, arbitrario y subjetivo; (ii) ponen en entredicho el proceso de elaboración porque se descuida la teoría, en tanto que no existe un planteamiento teórico inicial y no se puede generalizar los resultados de las indagaciones; y (iii) las evidencias que demuestran su validez son escasas, además, no está garantizada la representatividad del fenómeno (Martín-García, 1995; González-Monteagudo, 1996).

⁵ Corresponde a un tipo/forma de historias de vida, de acuerdo con la clasificación de Pujadas-Muñoz (1992), en la cual se recuperan historias de vida de individuos con trayectorias similares o del mismo origen social, permitiendo establecer estudios comparativos sobre las trayectorias.

Por lo que refiere a las dificultades prácticas, estas pueden agruparse en dos vertientes (Pujadas-Muñoz, 1992):

- *las que son propias de la aplicación del método*, tales como localizar adecuados informantes, controlar la información obtenida, el carácter incompleto y las confusiones cronológicas de las propias historias, utilizar herramientas para la recolección de la información que intimidan al informante y le generan desconfianza; y
- *las que se relacionan con habilidades y creencias del investigador*, que tienen que ver, por ejemplo, con renunciar al análisis en profundidad por la construcción de la historia de vida en sí, presionar indebidamente al informante o direccionar excesivamente las sesiones para la construcción de las historias de vida, caer en la seducción que producen ciertas historias de vida y pensar que con esta será suficiente para llegar a un buen análisis y a conclusiones válidas sobre el fenómeno estudiado o, el caso opuesto, el exceso de suspicacia o de actitud crítica respecto de la historia de vida.

En conclusión, tener en cuenta las ventajas e inconvenientes del método biográfico, sirve para conceder mayor cuidado metodológico y para reflexionar sobre la utilidad, las potencialidades, las limitantes y la forma en que se puede rentabilizar para estudiar diversos problemas sociales.

2.2 Utilidad y relevancia de las historias de vida

De acuerdo con Pujadas-Muñoz (1992), después de haber sido relegado el método biográfico por décadas, gracias al positivismo, este ha vuelto a hacer irrupción en diversos campos de estudio. Por tal motivo, en los siguientes apartados, sin la intención de hacer un análisis exhaustivo, se revisarán los usos comunes de su aplicación y los temas que se han abordado desde el método biográfico en las Ciencias Sociales para, posteriormente, destacar los usos potenciales de las historias de vida en el campo de acción de la Pedagogía.

2.2.1 Aplicaciones en las Ciencias Sociales

Las historias de vida han desempeñado un papel importante en la vida social porque ofrecen un marco interpretativo de esta, a través de la experiencia humana, la cual es revelada en relatos y diversos materiales biográficos. Por ello, su aplicación en las Ciencias Sociales es imprescindible, sobre todo, en disciplinas tales como Historia, Psicología, Antropología y Sociología (Chárriez-Cordero, 2012).

Aunque la Sociología fue la disciplina que inició con los estudios bajo los preceptos del método biográfico y dónde se produjeron los avances más significativos, fue en la Historia y en la Antropología donde se gestó esta forma de acercamiento al estudio de los fenómenos sociales, asimismo, dónde se desarrollaron procedimientos de análisis y sistematización que permitieran controlar la veracidad y fiabilidad de las historias de vida (Rojo-Calvo, 1997).

Debido a las características de este trabajo de investigación, no se presentarán las aportaciones más significativas del campo de la Historia, sin embargo, es importante mencionar que en dicha disciplina el uso clásico que se les ha dado a las historias de vida es la reconstrucción de eventos sociales, a partir de los relatos de vida de personajes considerados, típicamente, *claves* dentro de una comunidad (Balán, 1974; Marsal, 1974 como se citó en Rojo-Calvo, 1997).

A. Aplicaciones en Antropología

En la Antropología, las historias de vida surgen como una especie de producto o evidencia del trabajo de campo que realizó el antropólogo-investigador en el marco de la actividad exploradora y misionera de europeos y norteamericanos, posteriormente, se perfecciona su realización y se comienza a utilizar como una técnica para comprender la vida de los pueblos primitivos (Marsal, 1974 como se citó en Rojo-Calvo, 1997).

Pujadas-Muñoz (1992), argumenta que el único inconveniente con esta forma de utilización de las historias de vida es que dicho material raramente llega a publicarse como tal debido a la orientación general de la disciplina, que se interesa más por desvelar las bases de constitución y funcionamiento de los sistemas socioculturales que por la comprensión de las trayectorias vitales particulares.

De la misma forma, sostiene que los pioneros de este género eran personas aventureras y artistas, no solo porque se incorporaban a las comunidades para realizar sus tareas, sino también porque realizaban retratos o pinturas de los personajes destacados de dichas comunidades y los acompañaban con semblanzas biográficas (Pujadas-Muñoz, 1992).

Las obras más representativas que se ubican dentro de esta clasificación, de acuerdo con Pujadas-Muñoz (1992), son:

- *The memoir of Catherine Brown* de Anderson (1825).
- *Indian biography* de Thatcher (1832).
- *Life of Ma-ka-tai-me-she-kia-kiak or Black Hawk* de Black Hawk (1834).
- *Indian Tribes of North America* de McKenney & Hall (1836).
- *Portraits of North American Indians* de Stanley (1852).
- *That All People May Be One People, [...]* de Nez Perce Chief Joseph (1879).
- *The aboriginal races of North America* de Drake (1880).
- *Indian Boyhood* de Eastman (1902).

La popularidad del fenómeno biográfico en la Antropología está enmarcada en el ambiente sociopolítico posterior a las *guerras indias*, converge con la actividad de recopilar la mayor cantidad de evidencias para documentar los vestigios de las culturas que se encontraban a punto de desaparecer y tiene secuelas en el cine norteamericano (Pujadas-Muñoz, 1992).

Ante la inmensa cantidad de trabajos biográficos elaborados desde la disciplina antropológica se reconocen, como el punto de arranque científico del enfoque, por incentivar para que otros investigadores publicaran los relatos biográficos que *escondían* en sus libretas de campo y contribuir a la creación de la Escuela de Cultura y Personalidad, los siguientes (Pujadas-Muñoz, 1992): *Personal reminiscences of a Winnebago Indian* (Radin, 1913), *The life of a Nootka Indian* (Sapir, 1922), *Smoking-Star, a Blackfoot Shaman* (Wissler, 1922) y *Crashing Thunder: The Autobiography of an American Indian* (Radin, 1926),

Otras obras que también son consideradas cruciales para el desarrollo del método biográfico en la Antropología son (Pujadas-Muñoz, 1992): *The people of Alor* (DuBois, 1944) y *The Psychological Frontiers of Society* (Kardiner, 1945), ya que consideran “[...] la necesidad del uso de los datos biográficos a partir de la definición del objetivo teórico de tratar la variable individual (psicológica) con relación a las variables culturales (instituciones primarias y secundarias)” (p. 23).

Finalmente, se debe destacar que la década de los años setenta fue la más rica en cuanto a la producción de estudios biográficos, no obstante, siguiendo el desarrollo del trabajo de Pujadas-Muñoz (1992), las obras: *The children of Sanchez: Autobiography of a mexican family* de Lewis (1961) y *Juan the Chamula: An ethnological recreation of the life of a Mexican Indian* de Pozas-Arciniega (1962), constituyen un referente clásico. La primera, por la calidad en la sistematización de la aproximación al relato biográfico de una persona, a través del entretendido de una estructura polifónica y, la segunda, por su valor literario y la forma en la que consigue un *retrato cultural* a partir del relato de un solo informante.

B. Aplicaciones en Sociología

En Sociología existe conformidad en considerar la obra *The Polish Peasant in Europe and America* de Znaniecki y Thomas (1918) como el punto de arranque del método biográfico, aunque la denominación correcta para referirse a este es: *método de los documentos personales* (Sarabia-Heydrich, 1985).

En este sentido, Angell (1945 como se citó en Pujadas-Muñoz, 1992), argumenta que los documentos personales sirven de base para diversos estudios, sin embargo, estos se distinguen y pueden organizarse de la siguiente forma:

- **De una unidad social concreta.** Corresponden con los trabajos interesados en el estudio de secuencias históricas de familias, como *Personality Adjustment and Domestic Discord* (Mowrer, 1935) y *Negro family in the United States* (Frazier, 1939); o bien, de grupos sociales concretos, como *Children of Bondage* (Davis y Dollar, 1940), *Negro Youth At The Crossways* (Frazier, 1940) y *Growing up in the Black Belt* (Johnson, 1941).
- **De orientación teórica.** Utiliza los documentos personales, más allá del testimonio, para contribuir al *corpus teórico* y establecer generalizaciones empíricas. Algunos de los trabajos que se agrupan en esta clasificación son: *The hobo* (Anderson, 1923), *Family Disorganization* (Mowrer, 1927), *The Gang* (Thrasher, 1927), *The Gold Coast and the slum* (Zorbaugh, 1929), *The Professional Thief by a Professional Thief* (Sutherland, 1937), *The family and the depression* (Cavan y Ranck, 1938) y *The Unemployed Man and His Family* (Komarovsky, 1940).
- **De estudios metodológicos.** Se interesan por documentar las evidencias de validez del método de investigación. Dicho grupo se integra, por el trabajo de disertación doctoral de Stouffer (1930), *An Experimental Comparison of Statistical and Case History Methods of Attitude Research* y el de Strong (1940), *Social Types in the Negro Community of Chicago*.

Desde la posición de Pujadas-Muñoz (1992), el método de las historias de vida, tal y como fue ideado en el Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago, desaparece del panorama de las investigaciones sociológicas durante los años cuarenta por el relevo que toma en la Antropología Social y vuelve a hacer irrupción en el campo, a finales de los años setenta, pero con características completamente distintas.

En primer lugar, por tratarse de estudios marginales, es decir, con escaso o nulo reconocimiento por parte de la academia; en segundo, por basarse en un testimonialismo extremo, que se sustenta en la idea de los humanistas más radicales: *ceder las palabras a los propios actores* y, en tercero, por vincularse con áreas de estudio menos accesibles a cualquier tipo de encuesta, por ejemplo, mujeres, homosexualidad, vejez, guerra, drogas, cárceles o prostitución (Pujadas-Muñoz, 1992).

Las características antes mencionadas permearon por todo el mundo, con excepción de Polonia donde se continuó con la tradición inaugurada en la Escuela de Chicago para la construcción de las historias de vida, a través de los certámenes públicos. De hecho, algunos autores las han logrado instituir como tradiciones metodológicas, tal es el caso de Bertaux, en Francia, y de Ferrarotti, en Italia.

C. Aplicaciones en Psicología

En Psicología, el método biográfico se ha situado como un enfoque clínico para el quehacer científico, mismo que supone la comprensión profunda de un caso en particular (individuo, grupo o institución), en su singularidad histórica y existencial para la formulación de un diagnóstico donde se perfila el entorno social (Sanz-Hernández, 2005 y Cornejo-Cancino, 2006).

En este sentido, Cornejo-Cancino (2006) sostiene que en el desarrollo histórico de la Psicología no se encuentra una tradición significativa que utilice el método biográfico, en estricto sentido, debido a las dos tradiciones dominantes: por una parte, la *psicología experimental*, para la cual, las historias de vida, en sí, son un material empírico vago e inapropiado; y por otra, *el psicoanálisis*, que dispone de su propio método para la reconstrucción de las experiencias vitales. No obstante, el mismo autor reconoce, dentro de este campo disciplinar, el trabajo de Sigmund Freud (1910), *A childhood memory of Leonardo Da Vinci*, como el pionero y detonante para la realización de estudios de carácter psicobiográfico.

La producción de biografías psicoanalíticas, de acuerdo con Sarabia-Heydrich (1985), fue abundante desde los años veinte, pero entró en decadencia después de la Segunda Guerra Mundial, entre otras cosas, por la rápida expansión de métodos y técnicas de corte cuantitativo. Para los cincuenta, dichos trabajos vuelven a popularizarse, ahora con mayor cuidado metodológico, tanto desde la perspectiva psicoanalítica como desde un enfoque basado en diversas teorías de la personalidad. La obra más reconocida dentro de esta última categoría es *Young Man Luther* de Erik Erikson (1958).

Cornejo-Cancino (2006), por otra parte, señala que, en años recientes, los fenómenos migratorios han sido un ámbito de investigación dentro de la Psicología donde ha sido beneficiosa la utilización de historias de vida. Algunos trabajos que dicho autor destaca son: *La quête derrière un long voyage: Vouloir se différencier à travers le regard de l'autre: Récits de vie de femmes dominicaines en Belgique* (Zapata, 2001) y *Une approche biographique de la construction identitaire. Le cas des femmes péruviennes ayant migré de la campagne vers la grande ville* (Vargas, 2002)

Otras investigaciones importantes e interesantes en Psicología, desde el enfoque biográfico son (Cornejo-Cancino, 2006): *La identidad de género en tiempos de cambio: Una aproximación desde los relatos de vida* (Sharim, 2005), *Historias y relatos de vida: Una herramienta clave en metodologías cualitativas* (Kornblit, 2004) y *Aider par le travail sur l'histoires de vie et au-delà* (Poncelet, 2006).

2.2.2 Usos potenciales en el ámbito educativo

Las historias de vida, en el ámbito de la educación, no han tenido una repercusión importante desde su inclusión en el campo a principios de la década de los ochenta del siglo XX. Su aplicación se ha concretado en dos tipos de investigación: (i) las de formación inicial o continua de profesores a través de la recuperación de memorias y autobiografías de docentes y (ii) las que están vinculadas con la educación de adultos (Clementino de Souza, 2016; González-Monteagudo, 2009).

El primer tipo de estudios, que genéricamente se pueden agrupar en la recuperación o narración de experiencias, “[...] es una excelente estrategia mediante la cual los profesores pueden documentar su práctica para compartir con otros colegas aquellas estrategias que les han sido más o menos exitosas, con el propósito de aprender de los demás y aprender de sí mismos” (Landín-Miranda y Sánchez-Trejo, 2019).

Fernández-Cruz (2012), a este respecto, sostiene que los trabajos de investigación sobre las historias de vida de docentes poseen las siguientes características: (i) incluyen la perspectiva temporal debido a que el profesor que elabora su historia de vida tiene la posibilidad de reconstruir su experiencia pasada, de hacer una comparación con la situación actual y de prever la evolución futura; (ii) integran diversas dimensiones del desarrollo porque la historia de vida permite conocer y analizar todas las facetas de su personalidad, al mismo tiempo que, ofrece una perspectiva global del aprendizaje de la profesión y de su evolución; (iii) superponen distintos planos de referencia del desarrollo curricular ya que se da cuenta de sus contribuciones en los diferentes marcos organizativos o planos de referencia de los diversos niveles de desarrollo del currículum, y (iv) permite la simultaneidad de enfoques debido a la espontaneidad del hilo narrativo de la historia, es decir, se puede hacer una lectura simultánea desde la globalidad (referencia global) al detalle (ejemplo o caso concreto).

Comprender las características antes enlistadas y trasladarlas al ámbito de la Pedagogía, en su sentido más amplio, puede ser una excelente pista para vislumbrar la potencialidad que puede tener el método biográfico, no solo en las investigaciones sobre la vida de los docentes, sino también de otros actores educativos, tales como, estudiantes, padres de familia o tutores, o de cualquier persona que esté involucrada en algún proceso formativo.

Ahora bien, con respecto a los estudios que están vinculados con la educación de adultos cabe señalar que la principal corriente que ha impulsado la utilización del método ha sido un grupo de autores franceses liderados por Gastón Pineau, mismos que conforman la *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHVIF)* y se interesan en las historias de vida como instrumento de formación experiencial de los adultos (González-Monteagudo, 2009).

La obra más representativa de este enfoque, desde la perspectiva de González-Monteagudo (2009), es *Produire sa vie: autoformation et autobiographie* de Gaston Pineau y Marie-Michèle (1983); ya que no solo se trabajan los conceptos de autoformación y de historias de vida que hasta ese período no habían sido ámbitos articulados, sino también plantea la necesidad de desarrollar la educación de este grupo etario a partir del método biográfico, ya que este concibe al investigador y al informante como colaboradores, al mismo tiempo que posibilita un enfoque experiencial y democrático, unificador de la investigación y de la formación.

En definitiva, las historias de vida en Pedagogía, se instauran no solo como respuesta a la necesidad de una renovación metodológica en las Ciencias Sociales, sino como posibilidad para identificar prácticas educativas, métodos de enseñanza, contenidos y espacios que han tenido un impacto favorable, o no, en las vidas de los informantes; así como, actores que fueron trascendentales en su desarrollo formativo e ideas, estrategias o acciones que contribuyen para enfrentar algunos desafíos educativos y con ello avanzar en el camino hacia la calidad de la educación.

Capítulo 3. El proceso de la investigación

En esta suerte de trabajo, el investigador será una especie de buzo penetrando el mar de la realidad a investigar hasta el abismo [...].

Una de las apuestas más importantes en una metodología desde el abismo será, pues, navegar sin naufragar. Uno puede perderse, pero no naufragar. Naufragar es abandonarse a la suerte de ser encontrados por algún grupo de marineros. En cambio, el acto de perderse es parte del proceso de penetrar en la realidad que se investiga.

Jaime Romero

3.1 Consideraciones preliminares

La fuente de mayor riqueza en los trabajos de investigación, sin lugar a duda, se encuentra en la descripción de la metodología. Por ello, en el presente capítulo se detallará el proceso que siguió este trabajo de indagación científica, desde sus inicios hasta su culminación.

El capítulo se conforma por tres bloques: en el primero, se plantean los aspectos vinculados con el diseño de la investigación, en el segundo, las condiciones de producción de las historias de vida y, en el tercero, el proceso de análisis de datos. La intención del capítulo no solo es reunir las fuentes de evidencia de validez del trabajo de investigación sino también, configurarlas de modo sugestivo para la discusión y la orientación de futuros trabajos de investigación en el campo de acción de la Pedagogía.

3.2 Diseño de la investigación

En los siguientes apartados se encuentran los antecedentes y los aspectos del diseño del trabajo de investigación, es decir, el objetivo, las preguntas, los referentes metodológicos, la técnica y el instrumento de esta.

3.2.1 Antecedentes de la investigación

Los antecedentes más remotos de este trabajo de investigación se encuentran establecidos en dos informes inéditos que fueron elaborados para acreditar las asignaturas de *Investigación Pedagógica 5* e *Investigación Pedagógica 6*, respectivamente, que corresponden al Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía 2010, que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

En dichos informes, el análisis de los trabajos de investigación previos, que configuraron un *estado del arte*, y las reflexiones finales, que derivaron de la primera aproximación al trabajo de campo con adultos mayores; permitían la justificación de un trabajo de investigación como este.

A la luz de lo anterior, desde el año 2016, se propugnó, entre los miembros del Colegio de Pedagogía, la elaboración de trabajos de indagación sobre educación y vejez que permitieran: (i) conocer la perspectiva que tiene este grupo de personas sobre la educación y (ii) caracterizar las prácticas educativas, los contenidos, los actores y los espacios formativos de los adultos mayores, para tomarlos como referencia y así mejorar o conservar algunos de estos aspectos.

3.2.2 Referentes metodológicos

Durante el 2016, y hasta el 2018, se trabajó en un proyecto de investigación que permitió conocer la perspectiva que tienen los adultos mayores sobre la educación utilizando como referente metodológico de investigación la etnografía.

Esta metodología de investigación ha servido para estudiar fenómenos de carácter antropológico y sociológico. En el ámbito de la Pedagogía también han adquirido cierta popularidad, sobre todo, durante los años 70 y 80, cuando las investigaciones educativas que usaban dicho referente se incrementaron considerablemente porque, precisamente, ofrecía una perspectiva holística e interpretativa sin tener que aferrarse a una teoría o procedimiento analítico (Piña-Osorio, 1997).

De acuerdo con Inclán-Espinoza (1992), la etnografía se interesa por las acciones, los comportamientos y las interacciones de las personas. Para aproximarse a la realidad, los investigadores delimitan un universo de estudio y utilizan una gran variedad de técnicas de investigación para recoger todos estos datos empíricos, entre las que se encuentran: la observación participante, las entrevistas, los diarios de campo y las historias de vida.

El método de investigación etnográfica, por su origen, es un proceso sistemático de observación que está más enfocado en describir y analizar los modos de vida de una cultura en particular (Woods, 1987). Por esta razón, y teniendo como base la experiencia de investigación antes referida, se decidió indagar en otros diseños de investigación para poder ampliar el análisis de la educación de los adultos mayores.

Luego de explorarse los tipos de problemas de investigación que abordan cada uno de los diseños de investigación cualitativa, así como sus objetos de estudio y los posibles productos que generan; se determinó que serían *las historias de vida* y algunos aspectos de *la fenomenología social*⁶, los que servirían como referente metodológico para estudiar la perspectiva que tiene un grupo de adultos mayores con respecto a la educación que han recibido a lo largo de su vida, asimismo, las relaciones que establecieron con los actores, contenidos, métodos de enseñanza y espacios de formación.

⁶ No se especifican estos referentes porque sirvieron –de forma amplia– antes de comenzar el análisis de los datos empíricos para comprender “[...] que la realidad se construye socialmente y que la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce” (Berger y Luckmann, 2003, p.11). En este sentido, se recomienda la revisión completa y el análisis de la obra *La construcción social de la realidad* de Peter L. Berger y Thomas Luckmann (2003).

3.2.3 Objetivo y preguntas de la investigación

Después de seleccionarse como referentes metodológicos de investigación de este trabajo las historias de vida y la fenomenología social, formarse y reconocer las ventajas, limitaciones y usos potenciales para el campo de acción de la Pedagogía; se procedió a reestablecer el siguiente objetivo y preguntas de investigación:

- *Objetivo:* Recabar relatos de vida de un grupo de ancianos que habitan en una casa de reposo, con la intención de conocer las experiencias educativas que han tenido a lo largo de su vida.
- *Preguntas:* ¿Qué es el envejecimiento y la vejez?, ¿cómo se vinculan y, al mismo tiempo, se distinguen, dichos términos?, ¿quiénes son los adultos mayores en México y qué roles asumen en la actualidad?, ¿cuáles son los aspectos teóricos y metodológicos para llevar a cabo una recuperación de experiencias a través de las historias de vida?, ¿cuál es la utilidad de las historias de vida de un grupo etario –como los adultos mayores– en Pedagogía? y ¿cómo elaborar propuestas, en materia educativa, a partir de las historias de vida de los propios actores? Asimismo, ¿cuáles fueron los actores que los adultos mayores consideran sus educadores?, ¿cuáles fueron los contenidos educativos fundamentales para su vida?, ¿cuáles fueron los espacios que resultaron ser de auténtica formación? y ¿cuáles fueron los métodos educativos de los que pudieron probar su efectividad?

3.2.4 Técnica e Instrumento

Para recolectar los datos empíricos se decidió emplear, como técnica, la entrevista biográfica o en profundidad ya que, por definición, es un procedimiento técnico de encuentro, entre un paciente o grupo de entrevistados y un entrevistador o equipo de entrevistadores, que permite desarrollar un proceso de comunicación para manifestar las situaciones pasadas, presentes y futuras del entrevistado, en el marco de un vínculo interpersonal (Díaz-Portillo, 1994).

Díaz-Portillo (1994), añade a este respecto, que el énfasis en el carácter oral y vocal de la entrevista, es decir, la entonación, el ritmo de la conversación, los *lapsus* y las omisiones, aunque son limitados, permiten obtener datos valiosísimos para ciertas áreas conflictivas en la vida del entrevistado que serían imposibles recuperar con otras técnicas.

Para poder ejecutar de la mejor forma posible las entrevistas biográficas o en profundidad se diseñó un guion (Anexo 1). Dicho instrumento de recolección de datos empíricos se conformó por 31 preguntas, de las cuales, 21 fueron preguntas reflexivas y 10 preguntas cerradas; mismas que se organizaron a partir de las propuestas para construir una historia de vida de García-Martínez (2012) y Peña-Casanova, Bertran-Serra, Serra-Majoral y Gramunt-Fombuena (1999).

Los criterios que se decidieron explorar durante el proceso de la entrevista, así como sus definiciones y/o propósitos, se hacen explícitos en la Tabla 16.

Tabla 16. Criterios de valoración del guion de entrevista

Criterios de valoración	Definiciones y/o propósito
Datos generales	Espacio previo al cuestionario que permite recuperar información de identificación básica del entrevistado como nombre y edad.
Autoconcepto	Implica la definición que una persona tiene sobre sí misma (forma de ser, pensar y actuar). Permite valorar la disposición del entrevistado para realizar la entrevista y confirmar la veracidad de la información recabada.
Infancia	Constructo social que corresponde a la primera etapa de la vida del ser humano y permite explorar el contexto donde se desarrolló el entrevistado durante sus primeros años de vida, así como identificar los actores que intervinieron en su crianza y educación.

Tabla 16. (continuación)

Criterios de valoración	Definiciones y/o propósito
Familia	Es la institución fundamental donde las personas se desarrollan como entes socioculturales. El propósito del criterio es indagar en las cualidades de los principales actores que la conforman, el tipo de relación que se estableció y la existencia de la función educativa.
Escuela	Es una institución social <i>ex profeso</i> para llevar a cabo el proceso educativo. Permite averiguar las experiencias y relaciones interpersonales al interior de la escuela, así como los contenidos/materias preferidos y que les disgustaron a los entrevistados que lograron acceder a una.
Trabajo	Actividad artística, intelectual, científica o técnica; que las personas realizaron con una intención Económica y/o productiva. Permite analizar la relación que se establece entre el trabajo, sus compañeros y los posibles aprendizajes que se generaron en este.
Acontecimientos críticos	Considera el <i>punto cumbre</i> , el <i>punto suelo</i> y los <i>puntos de inflexión</i> durante la vida del entrevistado. El propósito del criterio es desvelar si dichos acontecimientos pueden configurar un aprendizaje significativo.
Procesos de formación/educación significativos	Son las características de los actores y los recursos que intervinieron en procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de calidad. La intención del criterio es recuperarlos para la toma de decisiones y la mejora de las practicas educativas.
El día a día	Son las actividades que, de manera normal o cotidiana, realiza el entrevistado. El criterio permite explorar cómo es su casa o residencia, su habitación, las actividades que realiza y sus relaciones interpersonales.

Tabla 16. (continuación)

Criterios de valoración	Definiciones y/o propósito
Futuros alternativos	Son las aspiraciones o deseos de los entrevistados. Pueden existir dos posibilidades, una negativa y otra positiva, sin embargo, siempre expresan una necesidad o carencia desde una postura realista.
Otros elementos	Espacio al final del cuestionario que permite recuperar información adicional de forma voluntaria, completar la respuesta de una pregunta previa, o bien, expresar dudas con respecto a la entrevista o investigación.

Nota: Adaptado de "Técnicas narrativas en psicoterapia" por J. García-Martínez, 2012 y "El Libro de la Memoria (Historia de vida)" por J. Peña-Casanova, I. Bertran-Serra, A. Serra-Majoral y N. Gramunt-Fombuena, 1999.

Como la información que se obtuvo mediante el instrumento y técnica de investigación se considera, por las autoridades mexicanas, como datos personales y datos personales sensibles, su tratamiento y protección se realizó con apego a las disposiciones jurídicas de la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares (DOF, 2010).

3.3 El campo de estudio de la investigación

En los siguientes subapartados se exponen las especificaciones del campo de estudio donde se realizó la investigación, esto es, la descripción del lugar donde se realizaron las entrevistas, las características y el procedimiento que se siguió para realizar la selección de los participantes del estudio.

3.3.1 El lugar de la investigación

El espacio donde se realizaron las entrevistas biográficas o en profundidad fue la *Casa de Reposo Mateos Portillo*. Esta institución de asistencia privada, originalmente, formaba parte de la fundación que instauró el ingeniero Juan A. Mateos Portillo, a mediados de la década de 1950, para llevar a cabo obras asistenciales en beneficio de las personas adultas mayores (Fundación para la Promoción Humana, I.A.P., s. f.).

La *Casa de Reposo*, que fue inaugurada en el año 1962, está domiciliada en Morelos 11, Col. La Joya, Tlalpan, C.P. 14000 y ofrece sus servicios a personas que se encuentran entre los 65 y 80 años, aún son funcionales y cuentan con el apoyo, moral y económico, de tres familiares en dos modalidades: residencia de día y residencia permanente (Fundación para la Promoción Humana, I.A.P., s. f.).

La misión, visión y valores que se promueven en la *Casa de Reposo* son (Fundación para la Promoción Humana, I.A.P., s. f.a):

- **Misión:** Brindar el apoyo a personas de escasos recursos económicos, [...] así como atención mediante residencia permanente y residencia diurna al adulto mayor que contribuya a una condición de un mejor bienestar.
- **Visión:** Consolidarnos como una Institución reconocida por su actuar filantrópico; a través de servicios educativos y atención al adulto mayor, actualizados y modernizados, con calidad certificada. Fomentando una relación altamente beneficiosa con todos los grupos de interés que en ella participan.
- **Valores:** Trabajo en equipo, respeto, honestidad, justicia, igualdad, lealtad y transparencia (<https://www.fph.org.mx/sobre-nosotros/>).

A diferencia de otras instituciones de asistencia social para adultos mayores en la Ciudad de México, entendidas como aquellos establecimientos para la atención de personas que cuentan con 60 años o más, a través de servicios de alojamiento, alimentación, vestido, atención médica y trabajo social (DOF, 2012); *la Casa de Reposo* tiene la ventaja de no ser la adaptación de un espacio arquitectónico previo, es decir, se trata de un lugar diseñado *ex profeso* para facilitar el acceso, tránsito y permanencia de los residentes y visitantes; además de incluir en sus itinerarios: actividades culturales, recreativas, ocupacionales y psicológicas; mismas que –en conjunto– configuran una atmósfera social y cultural donde se promueven la dignificación de esta etapa de la vida.

3.3.2 Perfil de los participantes

El ingreso de los residentes o visitantes de la *Casa de Reposo Mateos Portillo* está condicionado por la edad y la capacidad funcional para la realización de las actividades básicas de la vida diaria (ABVD), por lo tanto, la población total del estudio o perfil de los participantes en la investigación está delimitado por hombres y mujeres mayores de 60 años con ABVD.

3.3.3 Selección de los entrevistados

Después de haberse identificado las características de los agentes sociales de la investigación, se procedió a realizar la selección de los informantes a biografar. De acuerdo con las *Consideraciones Metodológicas de las Historias de Vida*, mismas que fueron abordadas en el capítulo previo, esta decisión se fundamentó en el principio de azar y para lograrla fue indispensable llevar a cabo las siguientes acciones:

- Momento de contactos:
 - Presentar las generalidades del trabajo de investigación a las autoridades responsables de la *Casa de Reposo Mateos Portillo* para obtener los permisos de acceso al lugar (Anexo 2) y conocer las condiciones bajo las cuales se tendría que realizar el levantamiento de los datos empíricos.
 - Obtener la entrada al campo para reconocer los lugares más idóneos para la realización de las entrevistas, así como también, establecer un *rapport* con los posibles participantes del estudio de forma indirecta, mediante las actividades recreativas, ocupacionales y psicológicas de los adultos mayores.
 - Llevar a cabo una reunión con el psicólogo de la institución para determinar a los informantes potenciales de la investigación, sobre todo, porque algunos de los adultos mayores de la *Casa de Reposo Mateos Portillo* presentaban principios de demencia; así como recibir algunas recomendaciones y especificaciones sobre el trato que se debía tener con ellos.

3.3.4 Las entrevistas biográficas

Luego de haberse identificado a los informantes potenciales de la investigación, se llevaron a cabo los contactos, contratos y entrevistas con 12 de ellos, en la sala común de la *Casa de Reposo* y en las habitaciones de los residentes⁷. Las acciones que permitieron la consecución de los acontecimientos anteriores fueron:

- Momento de negociaciones:
 - Convenir una reunión individual con el adulto mayor seleccionado para realizar la entrevista, en la cual, se presentó el entrevistado, el propósito de la investigación, el procedimiento para recuperar la información recabada y el alcance que tendría esta.

- Momento de contratos:
 - Obtener la firma del consentimiento informado para la participación, grabación, transcripción y publicación de la historia de vida del adulto mayor que sería entrevistado (Anexo 3).

- Antes de las entrevistas:
 - Preparar los insumos de la entrevista (guion y grabadora de voz).

 - Informar, al adulto mayor participante en el estudio, su derecho a no responder las interrogantes que él considerara pertinentes, o bien, abandonar la entrevista sin ningún tipo de consecuencia.

- Durante las entrevistas:
 - Procurar que la entrevista fuera una conversación tranquila y amena, demostrando aprecio por cada una de las respuestas que ofrecían los adultos mayores durante este procedimiento.

⁷ Aunque tres entrevistas fueron *pruebas piloto (PP)* y contribuyeron a: (i) reconfigurar el guion de entrevista y (ii) disminuir los sesgos y errores en la obtención de los datos empíricos; estas también se tomaron en cuenta para el análisis por la riqueza de contenido que ofrecieron.

- Concentrar la atención en los aspectos verbales y no verbales del entrevistado, asimismo, tratar de explorar todos los criterios de valoración definidos en el apartado *Técnica e Instrumento*.
- Al final de las entrevistas:
 - Preguntar al entrevistado, cómo se sintió durante la entrevista, si era su deseo agregar algo más a esta o si tuvo alguna inquietud, duda o comentario con respecto al proceso.
 - Compartir las impresiones generales de la entrevista realizada, así como, agradecerle a cada uno de los adultos mayores que voluntariamente decidieron participar en el estudio, su tiempo y disposición.

3.4 El análisis de los datos

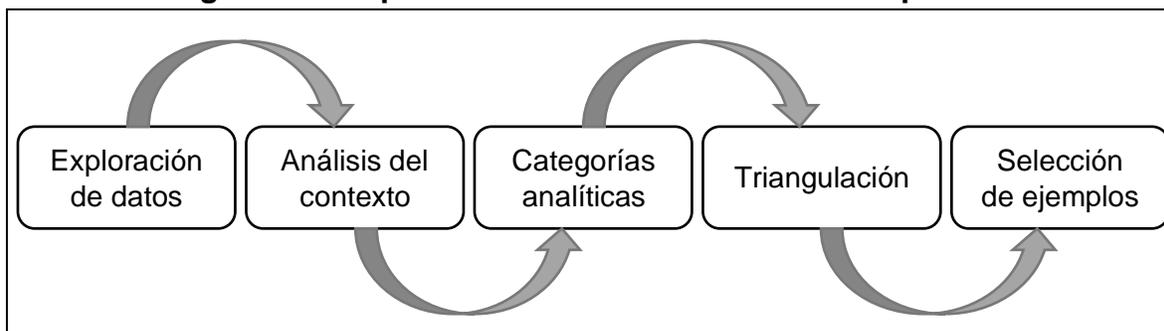
Tal como se estableció al inicio del capítulo, el propósito de este no solo es reunir las fuentes de evidencia de validez del trabajo de investigación sino también configurarlas de modo sugestivo para la discusión y la orientación de futuros trabajos de investigación en el campo de acción de la Pedagogía. Por ello, en este último apartado se ofrece, a modo de guía, la forma en que fueron gestionados y analizados los datos recabados en 12 entrevistas biográficas, o en profundidad, a adultos mayores de la *Casa de Reposo Mateos Portillo*.

Primeramente, hay que recordar que los procesos de análisis de datos en las investigaciones de corte cualitativa no son uniformes porque cada estudio tiene una naturaleza distinta (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Tomando como referencia la consigna anterior, se estableció que la forma de analizar los datos empíricos estaría determinada por los principios de la *triangulación de datos* y del *método de ejemplificación*, respectivamente, porque interesaba encontrar patrones de convergencia y poder desarrollar o corroborar una interpretación global del objeto de estudio de la investigación, a través de segmentos del material biográfico obtenido.

Así pues, el análisis de los datos recabados se ajustó conforme al esquema que se muestra en la Figura 13 y, además, la gestión de dichos datos se realizó haciendo uso del *software ATLAS.ti*.

Figura 13. Esquema del análisis de los datos empíricos.



Nota: Adaptado de “Métodos en investigación cualitativa: triangulación” por M. Okuda-Benavides, 2005 y “Metodología de la investigación. Sexta edición” por R. Hernández-Sampieri, C. Fernández-Collado y M. P. Baptista-Lucio, 2014.

De acuerdo con el esquema anterior, la primera fase del proceso de análisis de la información recabada que se realizó fue la **exploración de datos**. Dicha fase sucedió luego de haber concluido la transcripción de todas las entrevistas biográficas y consistió, básicamente, en conformar un archivo único con las transcripciones para crear la unidad hermenéutica en *ATLAS.ti* (Anexo 4).

Una vez creada la unidad hermenéutica, se procedió con el **análisis del contexto** que radicó en recuperar los datos contextuales (históricos, sociales y políticos) de las historias de vida recabadas para situarlas y comprenderlas, haciendo uso de *memos* en el *software* antes mencionado (Anexo 5). Al finalizar fue indispensable recuperar los criterios de valoración planeados para el guion de entrevista y analizar en profundidad las transcripciones de las entrevistas con la finalidad de identificar los conceptos, las categorías y los temas recurrentes y atípicos en estas, es decir, consolidar las **categorías analíticas** (Anexo 6).

Las categorías analíticas que resultaron estar más fundamentadas fueron las que se incorporaron y articularon en los ejes temáticos: *sobre el presente o situación actual, sobre el pasado o situación vivida, sobre el futuro o situación posible y de la voz de la vejez*; mismos que serán presentados en el siguiente capítulo (Anexo 6).

Posteriormente, se procedió con la **triangulación**. Esta fase, como su nombre lo sugiere, consiste en vincular los conceptos, las categorías y los temas identificados en la fase previa con el conocimiento teórico disponible para confirmar o refutar ciertos supuestos, generar nuevas preguntas de investigación, inclusive, nuevas teorías.

Finalmente, se revisó toda la unidad hermenéutica, poniendo especial atención en las categorías analíticas que serían incorporadas en los ejes temáticos antes mencionados, para **seleccionar los ejemplos o segmentos del material biográfico** que ilustrarían, apoyarían o refutarían los planteamientos teóricos del estudio o los que derivaron de la propia triangulación (Anexo 7).

Lograr cada una de las fases del *Esquema del análisis de los datos empíricos* fue un trabajo arduo, gradual y constante; porque se debe poseer una visión holística del fenómeno, gran amplitud de conocimientos y habilidades, así como cualidades para explorar cuestiones atípicas. Sin embargo, el esfuerzo de este se verá consolidado en el siguiente capítulo y en el apartado de reflexiones finales.

Capítulo 4. Con la voz de la vejez

*Que las leyendas de los antiguos sean una
lección para los modernos, a fin de que el
hombre aprenda en los sucesos que ocurren a
otros que no son él.*

*Entonces respetará y comparará con atención las
palabras de los pueblos pasados y lo que a él le
ocurra, y se reprimirá.*

*Por esto: ¡Gloria a quien guarda a los relatos de
los primeros como lección dedicada a los últimos!*

Anónimo

4.1 Consideraciones preliminares

Luego de abordar con detalle las características de los adultos mayores, los aspectos teóricos y metodológicos que implican las historias de vida y el proceso de investigación de este trabajo; llega el momento de estudiar en profundidad las historias de vida de los adultos mayores de la *Casa de Reposo Mateos Portillo* y analizar sus experiencias educativas, en el sentido más amplio, con el propósito de reconocer actores, contenidos, espacios y métodos de enseñanza fundamentales.

Para lograr lo anterior, se decidió organizar el análisis de las historias de vida con los siguientes ejes temáticos:

- *Sobre el presente o situación actual*, se encuentra integrado por los datos estadísticos generales de los participantes en el estudio como son: distribución por sexo, rangos de edades, estado civil y tiempo de residencia en la casa; y los motivos que los llevaron a ese lugar.
- *Sobre el pasado o situación vivida*, refiere a una valoración de la vida hasta el momento de la recolección de los datos y considera: (i) el logro personal, (ii) la identificación de actores significativos en su formación y (iii) la caracterización de los procesos formativos.

- *Sobre el futuro o situación posible*, se constituye de los deseos y las aspiraciones de este grupo etario, así como, de las necesidades educativas en la última etapa de su vida.
- *De la voz de la vejez*: apela a las trayectorias educativas de los adultos mayores entrevistados y las recomendaciones para la mejora de las prácticas educativas/formativas, que derivan de sus experiencias.

4.2 Sobre el presente o situación actual

Tal como se enunció en el capítulo anterior, en total se reconstruyeron 12 historias de vida de adultos mayores. En la Tabla 17 se sintetizan los datos generales de los participantes en el estudio.

Tabla 17. Datos generales de los entrevistados

Nombre	Sexo	Edad	Estado civil	Tiempo de residencia
Bertha	Mujer	78 años	Casada	Entrevista piloto
Juan	Hombre	69 años	Casado	Entrevista piloto
Josué	Hombre	65 años	Casado	Entrevista piloto
Elizabeth	Mujer	92 años	Soltera	7 años
Esther	Mujer	69 años	Viuda	6 meses
Elena	Mujer	88 años	Viuda	1 año
Julio	Hombre	76 años	Soltero	4 años
Gonzalo	Hombre	90 años	Viudo	1 año
Nicole	Mujer	86 años	Viuda	1 año
Martha	Mujer	83 años	Soltera	3 años
Héctor	Hombre	92 años	Soltero	5 mese
Antonia	Mujer	80 años	Viuda	10 meses

Nota: Los nombres de los entrevistados fueron cambiados intencionalmente para mantener su identidad en resguardo.

Como se puede constatar con la tabla anterior, de las 12 historias de vida que se elaboraron, siete son de mujeres y cinco de hombres. El promedio de la edad de las personas adultas mayores que participaron en el estudio es de 80.66 años, siendo las más longevas Elizabeth y Héctor con 92.

Con respecto a su estado civil, cabe destacar que la mayoría de los adultos mayores (41.66%) son viudos, lo que podría ser un indicador importante al momento de conocer los motivos para vivir en instituciones no familiares para su cuidado y atención y; con respecto al tiempo de residencia, hay que declarar que la temporalidad oscila entre los cinco meses y los siete años.

Una de las razones que motivó este eje de análisis, sin lugar a duda, fue recuperar las razones de los residentes para habitar en este tipo de espacios, ya que en el imaginario colectivo se acepta de manera generalizada que la justificación para que los adultos mayores vivan en este tipo de instituciones para su cuidado y atención, está vinculada exclusivamente con un tipo de violencia intrafamiliar que se manifiesta, sobre todo, a través del abandono que viven estas personas por parte de sus familias.

En las historias de vida, efectivamente, el abandono de los adultos mayores es una constante. De hecho, algunos entrevistados como Nicole, declaran de forma explícita esta situación:

Yo viví tres años ahí en mi casa, sola y me robaron... Me acordé de eso... y me acobardé más cuando una de mis hijas me dijo –lo bueno que te robaron las cosas y no a ti. ¡Imagínate qué hubiéramos hecho! [...] Y pues yo pensaba en eso... –¿qué tal si me hubieran secuestrado y les hubieran pedido mucho dinero a mis hijos?... Y por eso vendí mi casa. [Después] me fui a vivir con una de mis hijas, pero como ella trabajaba, pues me la pasaba todo el día sola. (Comunicación personal del 21 de octubre de 2016).

Sin embargo, en las respuestas de los entrevistados también aparecen otros motivos como las condiciones de salud, que pueden ser propias de la edad o que están relacionadas con padecimientos crónicos-degenerativos, y que se ejemplifican a través del relato de vida de Martha:

Yo ya estaba muy enferma. Yo tenía prohibidísimo salir, porque tenía una operación de acá (señala la parte de su cuerpo) que se llama de cadera. Entonces tenía prohibido, subirme a metro, microbús... y solo me podía subir al coche y eso me tenían que ayudar a subir y a bajar.

Entonces dije: –¿qué hago?, ya no puedo trabajar... ni modo; –¿irme a vivir con mis hermanas?, pues tampoco, porque ni ellas me invitaron a sus casas, ni yo tampoco les dije que me llevaran. Lo que pasa es que... bueno... la casa de mi hermana es muy pequeña y mi otra hermana, se quedó viuda con seis hijos, entonces pues prácticamente tienen toda la casa ocupada y pues no cabía. ¡Yo nunca me imaginé estar viviendo en un asilo!

[...] Y entonces como no me podía ir a vivir con mis hermanas, anduve buscando un asilo por ahí donde estaba la casa de mis padres, pero no... todos estaban muy feos ¡Hasta que me encontré este! (Comunicación personal del 21 de octubre de 2016).

Otros motivos que también resaltan en las historias de vida para habitar en instituciones no familiares para su cuidado y atención, aunque con menor frecuencia, son:

- Socioeconómicas. Que se enuncian en la narrativa de vida de Julio:

Después [de que muere mi madre] empezaron los problemas económicos del tipo predial, el agua... etc. y me vi obligado a vender la casa y como mi hermano no me iba a pedir que me fuera a vivir con él, decidí venirme a vivir a un asilo. (Comunicación personal del 21 de octubre de 2016).

- Para evitar preferencias afectivas hacia los hijos. Como es el caso de Elena:

El motivo de que yo me vine a vivir aquí es porque mi hijo me pidió que yo me fuera a vivir con él y mi hija también me pidió lo mismo. Y como no quiero ninguna discrepancia [entre ellos], ni tengo preferencia por alguno de ellos, preferí venirme para acá [...] (Comunicación personal del 21 de octubre de 2016).

- Por desastres naturales. Que se ejemplifica con la historia de Antonia:

Después del terremoto... ya no me quedé mucho [tiempo] allá. La mayoría de mi familia murió, las casas de mis familiares se fueron al suelo, la de nosotros también, entonces era... digámoslo así... respirar otros aires, buscar otras formas de consuelo.

[...] Mi hija y mi yerno querían que yo me fuera a vivir con ellos, pero yo pensé que sería un estorbo. [Así que] mejor decidí venir a vivir aquí, además aquí disfruto la compañía de mis iguales [...]. (Comunicación personal del 21 de octubre de 2016).

Al margen de los motivos antes aludidos, conviene destacar que, en todas las narrativas, los adultos mayores manifestaron su voluntad expresa y consensuada para ingresar, es decir, la decisión para residir en la casa de reposo fue tomada por ellos y apoyada por sus respectivas familias.

4.3 Sobre el pasado o situación vivida

Por lo que refiere a la valoración de las vidas de los entrevistados, llama la atención que la mayoría declaran satisfacción, independientemente de las condiciones a las que se enfrentaron. A este respecto, cabe ejemplificar con otro fragmento de la entrevista realizada a Nicole.

Entrevistador (E): Si pudiera regresar el tiempo y volver a vivir el pasado, ¿qué cosas cambiaría de su vida y qué cosas dejaría igual?

Nicole (N): –Pues yo creo que todo lo dejaría igual.

E: ¿Le gustó como vivió su vida?

N: La verdad es que sí. No me arrepiento de nada, ni de lo bueno, ni de lo malo... [Algunos] dicen que de la suerte y de la muerte nadie se escapa; entonces, si Dios me dio eso, yo se lo agradezco (Comunicación personal del 21 de octubre de 2016).

Sin embargo, hay adultos mayores, que declaran cierta inconformidad con sus vidas, inclusive, afirman de forma categórica que modificarían ciertos eventos si existiera esa posibilidad. En este sentido, es primordial sostener que dichos eventos se corresponden con acciones involuntarias e independientes de la persona. Para ilustrar lo anterior, se recuperan las respuestas que ofrecieron Julio y Esther, ante la pregunta de la entrevista: *Si pudiera regresar el tiempo y volver a vivir el pasado, ¿qué cosas cambiaría de su vida y qué cosas dejaría igual?*

Julio: “Yo lo único que hubiera querido cambiar es que le hubieran hecho la cesárea a mi mamá, para que yo no hubiera tenido el problema cerebral” (Comunicación personal del 21 de octubre de 2016).

Esther: “Cambiaría el [hecho] que mi hijo menor se muriera... Eso lo cambiaría por cualquier cosa del mundo que me quisieran dar” (Comunicación personal del 21 de octubre de 2016).

Aunque haber contraído alguna discapacidad, por negligencia médica, como en el caso de Julio, o bien, perder la vida de un ser querido, como en el caso de Esther; son eventos críticos o trascendentales en sus historias de vida, no fueron una imposibilidad para el logro personal y profesional.

Con respecto a las trayectorias formativas de los adultos mayores, porque interesa, desde un punto de vista pedagógico, posicionar la narrativa biográfica de dicho grupo etario sobre el Sistema Educativo del país para repensarlo; conviene advertir, en primera instancia, que las tareas formativas son complejas ya que se constituyen por: actores de aprendizaje, actores de enseñanza, contenidos, objetivos de aprendizaje, procesos de enseñanza, procesos evaluativos, instituciones, contextos espaciales y temporales para la formación, recursos o medios educativos y condiciones familiares, sociales, políticas, económicas y tecnológicas.

Bajo estos preceptos, entonces, se comenzará identificando a los actores de enseñanza y los contenidos temáticos que resaltan en algunas de las historias de vida recuperadas, para que, en un segundo momento se caractericen dichos procesos formativos, es decir, se describan los procesos de enseñanza, los contextos espaciales y temporales y los recursos que fueron empleados.

A. Actores y contenidos

Desde la perspectiva *micro* y *emic* que ofrecen las narrativas biográficas de los entrevistados, a la Familia se le atribuyen la mayoría de las responsabilidades y efectos de los procesos formativos, porque “[esta] es considerada como una institución fundamental donde las personas se desarrollan como entes socioculturales” (Gutiérrez-Capulín, Díaz-Otero y Román-Reyes, 2016, p. 219).

De acuerdo con lo anterior, la familia es el epicentro educativo donde los integrantes que tradicionalmente la conforman (padres, madres, abuelos, abuelas, hermanos y hermanas) no solo se encargan de la crianza sino también de la socialización, es decir, del proceso de aprendizaje de los agentes más jóvenes con respecto a ciertos contenidos socioculturales, definiciones, símbolos, creencias y lenguaje (Parada-Navas, 2010; Estrada, 2014; Cifuentes-Moreno, 2015).

Lauro Estrada (2014) añade a lo anterior que la Familia genera un ambiente de protección y ternura para los individuos que la integran y que, además, permite toda suerte de ensayos, fracasos y aciertos. Por tal motivo, los adultos mayores entrevistados identifican claramente a sus padres, madres o familiares encargados de su crianza, en los primeros años de vida, como los actores de enseñanza fundamentales.

En este sentido, llama la atención el relato biográfico de Juan porque él considera que no tuvo un *verdadero maestro* que le enseñara algo útil para su vida ya que sostiene que “[...] las personas aprenden por sí mismas. ¡Claro que están los padres que te enseñan valores y principios! Sin embargo, la mejor maestra es la vida misma” (Comunicación personal del 01 de septiembre de 2016).

En contraste, también encontramos que el proceso de socialización se produce en un marco de gran carga emocional (Cifuentes-Moreno, 2015). Esto se ilustra con los relatos biográficos de Elizabeth y Héctor, sobre todo, cuando evocan algunos de los pasajes que vivieron con algunos integrantes de sus familias.

Entrevistador (E): Cuénteme algo de su papá... ¿Cómo era él?

Elizabeth: ¡Ay, mi padre! Él fue un hombre, muy trabajador, que según nos platicaba quedó huérfano muy chico, como de 10 o 12... Él trabajó mucho para ayudar y mantener a sus tres hermanas... Él era un hombre muy recto. Mi papá trabajó en muchas cosas: [era agricultor, zapatero. También] aprendió curtiduría... (Comunicación personal del 21 de octubre de 2016).

Entrevistador (E): Ahora cuénteme algo de su mamá...

Héctor (H): ¡Ay, mi mamá!... Era una gran mujer... de muy buen carácter, pero siempre era cariñosa con nosotros, con sus hijos.

... La llevaba bien con ella, pero tenía su carácter fuerte. Nos supo enseñar muy bien la disciplina de la casa... y era lo suficientemente flexible para darnos un ejemplo de convivencia y cordialidad con los demás, ¡Nunca tuvo problemas con nadie! (Comunicación personal del 28 de octubre de 2016).

En resumen, no cabe duda de que los padres y las madres, o bien, las personas que estuvieron a cargo de la crianza de los entrevistados; son los actores de enseñanza fundamentales en sus vidas, pero... ¿cuáles fueron esos contenidos temáticos que abordaron?

Durante el ejercicio de una primera revisión de los relatos biográficos recabados y con relación a los contenidos temáticos, resultó interesante el no haber encontrado de forma explícita el *qué de la enseñanza*, es decir, esa selección de conocimientos que, en el contexto escolar, se consideran indispensables para la formación del ser humano, sin embargo, la recuperación de algunas de las respuestas de los adultos mayores frente a la pregunta de la entrevista: *¿qué le enseñaron sus verdaderos maestros?* puede sugerir algunas pistas.

Bertha, por ejemplo, declara que sus padres fueron los que le “enseñaron a ser responsable, honesta, trabajadora, respetuosa y tolerante [...]” (Comunicación personal del 01 de septiembre de 2016). En la misma sintonía Elena, Elizabeth, Esther, Julio y Martha; apuntalan que sus padres les enseñaron: valores, principios éticos, religión y formas de comportamiento.

En el relato biográfico de Nicole, por otra parte, se identifica que su papá fue quien le enseñó “[...] todo lo del campo... a sembrar, a agarrar la yunta con los bueyes, a lazar becerros, a ordeñar vacas, a hacer queso y a escardar la tierra (Comunicación personal del 21 de octubre de 2016).

Pese a no identificar explícitamente los saberes disciplinares o científicos dentro de los contenidos temáticos que aprendieron los adultos mayores entrevistados, resulta satisfactorio descubrir que la referencia de dichos contenidos alude a conocimientos actitudinales y saberes procedimentales sobre oficios o actividades económicas primarias.

B. Características de los procesos formativos

El último aspecto que conforma el eje de análisis *Sobre el pasado o situación vivida* refiere, justamente, a la caracterización de los procesos formativos de los entrevistados, es decir, a la identificación y descripción de los métodos, los contextos espaciales y temporales y los recursos didácticos que fueron empleados.

Previo a dicha caracterización conviene explicar que dichos elementos no serán presentados esquemáticamente porque al hacerlo se correría el riesgo de repetir información, sobre todo, por el grado de afinidad entre estos.

Ahora bien, hasta este momento se ha podido descubrir que los padres, las madres y las personas que estuvieron a cargo de la crianza de los entrevistados siempre mantuvieron interés por la educación/formación de sus hijos, sin embargo, las intervenciones de enseñanza que lograron ejecutar resultaron ser: (i) irreflexivas, ya que los actores fundamentales de enseñanza las utilizaron sin realizar los ejercicios mentales que permiten una toma de decisión informada y (ii) espontáneas, debido a que su ocurrencia se puede definir con el término de *accidente*, debido a la inexistencia o carencia de su planificación y diseño.

Desde algunas perspectivas pedagógicas resultaría lógico y hasta obvio que, las intervenciones formativas que recibieron los adultos mayores entrevistados se caractericen bajo las definiciones de los términos antes aludidos, sin embargo, no debe perderse de vista que, a la fecha, no existe un manual de uso general, insustituible, que aborde las preguntas: ¿cómo ser padre, madre o tutor? y ¿cómo intervenir en la educación de sus hijos o tutelados? (Cano-González, 2013).

Las formas de intervención educativa que se logran identificar en las historias de vida se concentran en el principio de emulación o imitación de acciones y, ocasionalmente, se acompañan con reglas, castigos e inclusive golpes, mismos que eran aceptados o legitimados socioculturalmente.

Esther, en este sentido, declara en su relato biográfico que su madre fue quien le “[...] enseñó, a través de su ejemplo, a tener carácter, a ayudar a la familia, a los hermanos [...] y también, quien le enseñó lo que ella sabía hacer” (Comunicación personal del 21 de octubre de 2016).

En resumen, las intervenciones formativas que brindaron los actores de enseñanza de los entrevistados se pueden ubicar en la categoría informal de la *clasificación usual de la educación*. Dicha clasificación, teniendo en cuenta a Pastor-Homs (2001), se genera a partir de la publicación del libro *La crisis mundial de la educación*; y define a esta como:

[el] proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno –de la familia y vecinos, del trabajo y el juego, en el mercado, la biblioteca y en los medios de comunicación (p. 527).

4.4 Sobre el futuro o situación posible

Tal como se documentó en el Capítulo 1 de este trabajo, la dinámica poblacional de México se encuentra en un momento de amplia transformación: las proyecciones indican que, para 2030, la proporción del grupo de edad conformado por personas de 65 años y más prevalecerá por encima de los otros grupos de edad.

Dicho cambio social, analizado desde diversas perspectivas, implica enfrentar grandes desafíos a través de acciones generadas en escenarios diversos, tales como el político, el económico, el de salud y, por supuesto, el educativo.

En este último ámbito de intervención las acciones que deberán realizarse involucran, como lo hace notar Ojeda-Castro (2018), una reflexión profunda sobre el tipo de educación que este grupo etario requiere, es decir, contemplar sus necesidades, sus motivaciones y sus ritmos de aprendizaje.

El análisis exhaustivo de la información recabada en las historias de vidas de los adultos mayores pone de manifiesto que el tipo de servicio educativo que ellos requieren debe, en primer lugar, promover un espacio de interacción social y, en segundo, favorecer los principios pedagógicos de la Escuela Nueva, sobre todo, la consideración de los implicados en el proceso educativo como actores activos del mismo. Lo anterior se interpreta, por ejemplo, desde los agradecimientos al finalizar el proceso de entrevista que expresaron Nicole y Antonia, respectivamente.

Entrevistador (E): ¿Desea agregar algo más a esta entrevista?

Nicole (N): Pues nada más darte las gracias por estar aquí conmigo platicando y haciéndome pasar el rato más agradable porque antes de que entraras yo estaba muy triste... Pero mira, se fue la tristeza y regresó la alegría (Comunicación personal del 28 de octubre de 2016).

Entrevistador (E): ¿Desea agregar algo más a esta entrevista?

Antonia (A): [...] voy a recordar mucho esta conversación... Cuando quieras, cuando tengas una tarea y creas que yo te puedo ayudar pues vente yo te ayudo con gusto... ¡Me siento muy gratificada! ¡Gracias! (Comunicación personal del 28 de octubre de 2016).

Asimismo, queda evidenciado en el momento de entrevista con Martha cuando, al preguntarle por su rutina en la casa de reposo, decide mostrar al entrevistador algunas de las compilaciones que ha logrado construir.

Martha (M): ---En uno de los cursos que nos dieron, vinieron unas muchachas de CONACULTA a enseñarnos cosas referentes a la encuadernación... Yo no tengo habilidad para las cosas manuales, pero le pedí a una de ellas, de las muchachas, que me hiciera estas carpetas... pero me las hizo mal, entonces, yo las estoy arreglando.

... Y les mandé sacar copia a mis libros y a mis cosas que tenía para hacerlo, y los voy a ordenar de manera que queden aquí [señala las carpetas].

--- [Toma una de las carpetas y la abre] Acá tengo de Beethoven, de directores de orquestas muy famosos. [Toma otra carpeta] Aquí tengo recortes de revistas o así, luego sigue Vivaldi. Luego, tengo de música antigua, música novohispana, los grandes directores de orquesta, luego viene todo de las óperas... ¡Que no se vaya a desordenar!... (Comunicación personal del 21 de octubre de 2016).

En definitiva, los adultos mayores entrevistados, de formas diversas, manifiestan su aspiración a ser reconocidos por todos los miembros de la sociedad, en términos pedagógicos y con cierta reserva, como transmisores de saberes, tradiciones y cultura; con la particularidad de estar sujetos a la propia experiencia vital, pero también, con la intención de enriquecer el legado de las diversas generaciones de la humanidad.

Ahora bien, la oferta educativa de los adultos mayores, históricamente, se ha minimizado a *cursos y/o talleres –gratuitos– de actividades lúdicas-recreativas*. La génesis de dicha oferta, en buena medida, se debe atribuir a los roles y estatus que les han sido impuestos socioculturalmente, sobre todo, los que se generan desde algunas posturas de la Economía.

La idea del imaginario colectivo más representativa, en este ámbito, es la que sostiene que las personas adultas mayores, independientemente de los contextos donde se desarrollan, son económicamente dependientes y pasivas, dicho en otras palabras, son irrelevantes para el desarrollo del país y, por lo tanto, habría que diseñar e implementar un conjunto de actividades con la intención explícita de mantenerlos entretenidos (Muñoz-Galiano, 2005).

Al margen de lo anterior, conviene recuperar dos fragmentos de las entrevistas realizadas a los adultos mayores, para poder reconocer contenidos temáticos claves en miras de instaurar itinerarios educativos adecuados y pertinentes.

Entrevistador (E): Considera falsa o verdadera la siguiente proposición:
Los ancianos se deprimen con facilidad.

Julio (J): ¡Afirmativa!

E: ¿Me podría argumentar su respuesta?

J: ¡Por supuesto! Mira, yo he encontrado personas con depresión, pero por falta de cariño.... Aquí había un viejito de 98 años que murió a los 100, su mayor frustración fue que sus hermanos no lo venían a ver, pero no lo hacían porque ya todos habían muerto, menos uno que era el que veía por él.

--Y ahorita hay un señor que anda en... andadera... que un día me dijo:
–Ya tengo 90 años y ya me quiero morir–. Él, totalmente lo ha demostrado, porque usa la andadera, pero va completamente encorvado... ya se dejó caer demasiado (Comunicación personal del 21 de octubre de 2016).

Julio, al igual que los ancianos entrevistados que expresaron su acuerdo con respecto a la premisa *los adultos mayores se deprimen con facilidad*, manifiestan claramente su carencia y necesidad formativa en Educación Emocional. A este respecto cabe sumar la postura de Bizquerra-Alzina (2012), quien sostiene que al potenciar el desarrollo de las competencias emocionales de las personas tales como la conciencia emocional, la regulación de las emociones y la autonomía emocional; se puede optimizar su desarrollo integral.

Entrevistador (E): Si pudiera pedir un deseo, ¿qué pediría y por qué?

Gonzalo (G): --- Bueno, vamos a empezar por el principio. Yo fui católico y la dejé porque a mí me gusta ser libre... El catolicismo es impositivo y amenazante... Si no cumples, te excomulgan, y la excomunión está mal vista y vas pa'fuera.

Esa forma tan desagradable de obligar a que una persona crea, en lo que según ellos está dicho por Dios... Todo, todas esas cosas yo las deseché. Ahora soy libre pensador y pienso que el universo lo es todo y que tiene energía, porque todo es movimiento, no hay nada que no se mueva ahí... ¡Eso es lo que yo llamo Dios y no me interesan las religiones!

–Sí todo el universo es energía [...] de allá vengo y allá voy a regresar... ¡Ya quiero regresar porque aquí ya no me gusta!... (Comunicación personal del 21 de octubre de 2016).

La concepción sobre la muerte, misma que en el fragmento de entrevista antes presentado se expresa mediante una metáfora sobre *el Universo y la Energía*, es singular, puesto que se aspira y desea. León De-Reyes y Cuetos-Martínez (2004) a este respecto señalan que, desde el principio de los tiempos, el ser humano ha mantenido una pugna constante contra ella y que, de hecho, cuando una persona nota su proximidad comienza a actuar para postergarla.

Por tales motivos, también es oportuno pensar en la incorporación de la Tanatología en los procesos formativos de los adultos mayores ya que al descifrar la conciencia, la trayectoria y la definición de la muerte; se podrían apaciguar muchas de las inquietudes que se han generado sobre el tema, pero en este grupo etario, adicionalmente, podría ser un factor detonante para elevar la calidad de vida. (León De-Reyes y Cuetos-Martínez, 2004a).

En definitiva, los fragmentos de entrevista anteriores, en conjunto con las demás historias de vida analizadas, demuestran que, a pesar de la diversidad, los adultos mayores comparten –al menos– una necesidad educativa: formarse en las áreas temáticas tanto de Educación emocional como de Tanatología.

4.5 De la voz de la vejez

Las trayectorias educativas formales, entendidas como el recorrido que sigue una determinada cohorte de estudiantes, a partir de su ingreso al Sistema Educativo Nacional⁸, ha sido objeto de atención en diversos estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, asimismo, en políticas públicas vinculadas con educación e iniciativas de las escuelas para mejorar sus procesos de gestión (Terigi, 2008).

⁸ La definición de trayectorias educativas es una adaptación de Valle Gómez-Tagle, R., Rojas Argüelles, G. y Villa Lozano, A. (2001). El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis. En Romo-López, A. (Coord.). *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio* (51-74). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) / Colección Biblioteca de la Educación Superior / Serie Investigaciones.

Sin embargo, son nulos este tipo de estudios con grupos poblacionales como el de los adultos mayores, porque se considera –erróneamente– que ya no ofrecen aportes imprescindibles para reflexionar sobre la Educación y más específicamente sobre la Pedagogía.

No obstante, y con un espíritu casi aventurero, en este último eje de análisis se apelarán a las trayectorias educativas de los adultos mayores entrevistados con la intención de percibir algunas disfunciones y recomendaciones para la mejora de las prácticas educativas, mismas que derivan de sus experiencias.

A este respecto, cabe señalar, que se ha decidido tomar como referencia los ejes: *cobertura*, *formación docente* y *pertinencia curricular*, como base para el análisis de datos que a continuación se presenta. La decisión de considerar dichos ejes radica en que la mayoría de la literatura especializada, inclusive, en distintos ordenamientos jurídicos como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y la Ley General de Educación (LGE); los ha identificado como elementos clave para la mejora de la educación.

Con respecto a la cobertura, que refiere al número de oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, así como la capacidad del SEN para cerrar brechas e impulsar la equidad; hay que reconocer que han sido varios y sostenidos los esfuerzos de los gobiernos mexicanos para lograr la universalidad, sin embargo, ha existido, y existe, una gran cantidad de tareas pendientes en esta materia (Zubieta-García et al., 2012).

De acuerdo con el *Panorama Educativo De México 2018*, que se publicó por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019), una de esas tareas consiste en seguir aumentando el número de instituciones que brindan el servicio educativo, para asegurar el acceso de la población a la escuela. La declaración de Nicole, en este sentido, es ilustrativa.

Pues [yo no asistí a la escuela] porque en ese tiempo mi papá no se preocupó por eso y porque no había escuelas como las hay ahora... En aquel tiempo, las escuelas estaban en los pueblos, asistían las gentes que tenían dinero y las personas que se preocupaban por eso. (Comunicación personal del 28 de octubre de 2016).

Algo que también llama la atención, con relación a las historias de vida recabadas, es el papel que desempeña la Familia en los casos donde se pudo concretar el acceso a una institución educativa, pero también, que una de las condiciones para hacer efectivo el Derecho a la Educación está vinculado con el número de miembros que la constituyen. A continuación, se recupera un fragmento de la entrevista realizada a Elena, con la intención de ejemplificar lo anterior.

Pues, sinceramente, mi papá y mi mamá nos dieron muy buena educación y, la escuela en la que estuvimos, ¡Era magnífica!... Nos llevaban a ella en el coche de la familia junto con una prima que era hija de la hermana de mi mamá... Nosotros éramos familias muy pequeñas, no éramos de esas que tenían hasta cinco hijos (Comunicación personal del 28 de octubre de 2016).

Las historias de vida, por otra parte, también ofrecen cierta orientación en cuanto a las disfunciones en la formación que poseen las maestras y los maestros para realizar su práctica. Por ejemplo, Bertha y Elizabeth, expresaron disgusto y temor por asistir a sus respectivas escuelas, en primer lugar, porque “[...] los maestros no iban a dar clases, o luego, no les ponían atención a los estudiantes” (Comunicación personal del 01 de septiembre de 2016) y, en segundo, “[...] porque [los maestros y maestras] enseñaban a fuerza de gritos y a fuerza de regaños” (Comunicación personal del 21 de octubre de 2016).

Desde el punto de vista de algunos autores, “[...] ser profesional de la educación implica no solo contar con el conocimiento especializado, sino también con el desarrollo de valores, actitudes y disposiciones que dan sentido y orientan la práctica” (INEE, 2018, p. 16). En suma, la profesión docente conlleva: vocación, compromiso y responsabilidad social.

Las maestras y los maestros son actores imprescindibles para que suceda el proceso de enseñanza, pero sí existe una carencia durante su proceso de formación no solo estará comprometido el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino también la calidad del servicio educativo del país (Zubieta-García et al., 2012; INEE, 2018; INEE, 2019). Por lo anterior, se deben robustecer las instituciones que se dedican a la formación de maestros, ya que son las entidades que proponen alternativas para enfrentar los desafíos que plantea el propio proceso de enseñanza.

Finalmente, se visibiliza con las historias de vida que la falta de pertinencia curricular, es decir, la incapacidad de los itinerarios educativos para responder a las necesidades de un individuo en su contexto es un factor preponderante para no matricularse en una escuela. Dicha situación se presenta, sobre todo, en localidades rurales con índices de desarrollo de alta y muy alta marginación, como en el caso de Nicole (Zubieta-García et al., 2012; INEE, 2019a).

Pero allá [en el rancho], las raíces, las bases, lo que le abre a uno las puertas es el trabajo... Además, ellos [las personas que trabajan en el campo] saben hacer cosas que los que van a la escuela no (Comunicación personal del 21 de octubre de 2016).

Ahora bien, la falta de pertinencia curricular, en las historias de vida, también está asociada con el nivel de (in)practicidad del contenido temático que se aborda. Inclusive, personas como Elizabeth afirman en sus relatos autobiográficos que, a pesar de haber asistido a un instituto a estudiar moda, todo lo que sabe, lo aprendió en la vida: ¡Haciendo!

Pues propiamente no estudié. Yo no estudié para adquirir un título [universitario], pero aprendí corte y confección en un instituto donde estrenamos un sistema de enseñanza. [A partir] de ahí, yo sola me fui superando y [cuando] me preguntaban: –¿Me puedes hacer esto? –Yo me aventaba a hacerlo... Yo hacía esas cosas sin tener un título, aprendí en la práctica, aprendí haciendo las cosas. (Comunicación personal del 21 de octubre de 2016).

Para lograr la mejora en este último rubro será indispensable reconfigurar los escenarios educativos, a través de: políticas educativas, modelos de gestión y modelos educativos que consideren las necesidades personales y contextuales y que, además, eviten las generalizaciones radicales (Zubieta-García et al., 2012).

En conclusión, la educación de niños, niñas y adolescentes ha sido una de las mayores prioridades de todos los gobiernos del mundo, porque en el modelo tradicional de la educación, las etapas de formación⁹ y producción¹⁰ están circunscritas a las etapas del ciclo vital que corresponden, respectivamente, con la niñez, la adolescencia y con parte de la adultez.

La educación de los adultos mayores no ha tenido el mismo nivel de importancia porque, en dicho modelo de educación, la vejez corresponde con una etapa de *descanso*, donde las capacidades productivas de una persona se abandonan o no tienen una finalidad remunerada. En consecuencia, los adultos mayores han sido excluidos de los espacios educativos formales y han asumido, erróneamente, que *la educación ya no es para ellos*, o bien, *que ya no están en edad y en condiciones para aprender*, autocensurándose de los beneficios y las oportunidades que ofrecen las experiencias formativas (Villar-Posada, 2003).

Por fortuna, la situación con respecto a la educación de este grupo etario se ha modificado en la última década. Los estudios demográficos que han demostrado el notable envejecimiento de las sociedades, aunados a los estudios de corte psicológica y pedagógica, con respecto a los procesos de aprendizaje y enseñanza; han permitido el moldeamiento de políticas, planes y programas a este respecto en el sentido de compensación de déficits.

⁹ En la etapa de formación las personas adquieren la mayoría de los conocimientos y habilidades que utilizarán en la vida adulta. Su objetivo es proveerles con los recursos para incorporarse a la vida productiva (Villar-Posada, 2003).

¹⁰ En la etapa de producción las personas ya están plenamente incorporadas a la sociedad y su principal actividad consiste en explotar el potencial acumulado en la etapa de formación y generar conocimientos a partir de su práctica profesional (Villar-Posada, 2003).

El modelo de educación antes aludido sostiene que una vez que se ha producido una pérdida académica, la educación puede actuar como medio para solventarla y concretarse a partir de los siguientes objetivos: (i) enmendar la deuda histórica contraída con las personas que conforman dicho grupo etario que por diversas circunstancias no accedieron a la escuela, (ii) enfrentar los problemas personales y sociales vinculados con las deficiencias producidas en la vejez y (iii) potenciar las capacidades cognitivas, sociales y afectivas de los adultos mayores (Villar-Posada, 2003).

La educación de los adultos mayores entendida solo como compensación de déficits, en el caso concreto de México, presenta el inconveniente de considerar a los miembros de este grupo poblacional como objetos de la caridad o la conmiseración, limitando la mayoría de las propuestas en beneficio de dicho grupo poblacional a intervenciones de carácter asistencialista y transgrediendo algunos derechos humanos y garantías individuales (Olivares-Alonso, 2019). Por ello, nuevamente, es fundamental desarrollar más trabajos de investigación e intervención que revaloricen este concepto.

REFLEXIONES FINALES

*Una historia no tiene ni principio ni fin:
uno elige arbitrariamente un momento de
la experiencia desde el cual mirar hacia
delante o hacia atrás.*

Graham Green

Durante mucho tiempo, en los imaginarios colectivos de todas las sociedades del mundo, se asoció a las personas adultas mayores con problemas de salud, incapacidad física y mental, inactividad económica y aislamiento social; lo que derivó en considerar que dicho grupo poblacional solamente requería de atención médica, es decir, que sus necesidades quedarían totalmente cubiertas si se les proveía de servicios de salud (Gómez-Zermeño y Peña-Cereceres, 2013).

La apreciación anterior, desafortunadamente, dio origen a un enfoque de atención extremadamente asistencialista, mismo que generó múltiples situaciones de marginación para las personas que conforman dicho grupo etario, sin embargo, con el paso del tiempo, el panorama se ha vuelto más alentador. Así pues, hemos sido testigos, por ejemplo, del cambio en la significancia de los términos vejez, envejecimiento y adultos mayores; del decreto de leyes y/o principios jurídicos para procurar los Derechos Humanos de dicho grupo poblacional; de la creación de instituciones y/u organizaciones, gubernamentales y no gubernamentales, así como también, del establecimiento de planes, programas y estrategias de atención en beneficio de las personas adultas mayores.

A pesar de lo anterior, los principales problemas que se tendrían que afrontar desde la Pedagogía y que se asocian con los adultos mayores son: (i) la forma de revertir la percepción que la sociedad tiene acerca de ellos y (ii) la búsqueda de un enfoque de atención socioeducativa que permita identificar y soslayar sus necesidades formativas (Gómez-Zermeño y Peña-Cereceres, 2013).

Ahora bien, hasta este momento de la historia, se sabe que la realidad del envejecimiento es diversa y que, para abordarla, existen múltiples disciplinas del saber humano que la estudian, asimismo, que hay diversos trabajos de investigación sobre el tema que evidencian las condiciones, características y necesidades de las personas adultas mayores.

Desde el campo de la Pedagogía, los estudios a este respecto han sido limitados, sin embargo, las cifras de México con respecto a la población total de adultos mayores y su situación educativa han configurado dichos tópicos en una emergencia de estudio y un campo potencial de intervención.

Con la voz de la vejez: historias de vida de un grupo de adultos mayores que habitan en una casa de reposo de la Cd.Mx., en este sentido, es una importante contribución para la Licenciatura en Pedagogía de esta casa de estudios, en primer lugar, por tratarse de un estudio que emplea un referente metodológico con escasa aplicación; en segundo, por conceder la voz a los actores de la indagación y, en tercero, por vincularse con una población de estudio que, hasta la última década, solo había sido explorada a partir de datos estadísticos.

A través del análisis de 12 entrevistas biográficas de adultos mayores, mismas que se articulan y exponen en los ejes: *Sobre el presente o situación actual*, *Sobre el pasado o situación vivida*, *Sobre el futuro o situación posible* y *De la voz de la vejez*; no solo se recuperan sus experiencias educativas más significativas de estos actores, sino también se construyen referentes que, en el futuro, podrán orientar las prácticas educativas y resignificar el derecho universal a la educación a lo largo de la vida, asimismo, guiar las investigaciones con respecto a los desafíos y exigencias de las personas adultas mayores en el campo educativo.

A continuación, se enlistan los hallazgos más importantes de este trabajo. Para presentarlos, de forma esquemática se sintetizan en tres supuestos:

- Los adultos mayores aspiran a ser reconocidos por los miembros de la sociedad porque ellos son conscientes que poseen saberes útiles para la humanidad, asimismo, necesitan participar activamente en ella porque, de acuerdo con John Dewey (1998), en la medida en que se asegure su interacción en igualdad de condiciones con los demás miembros, se podrá consolidar la democracia, entendida como forma de vida.
- Las personas que conforman dicho grupo etario son una población ávida de posibilidades educativas, por ello, es fundamental que los profesionales de la educación diseñen e implementen programas socioeducativos focalizados, que estos se construyan desde enfoques democráticos, asimismo, enriquezcan sus conocimientos con elementos que les sean útiles y significativos, para potenciar su desarrollo en la última etapa de sus vidas.
- Con las 12 historias de vida recabadas se reafirma que la correspondencia de los elementos cobertura, formación docente y pertinencia curricular del Sistema Educativo Mexicano son clave para continuar la reflexión y discusión de la calidad del servicio educativo.

En este sentido valdría la pena detenerse y proponer más trabajos de investigación que superen la unilateralidad e imposición del investigador, se consideren las experiencias y los saberes de los implicados en el proceso como elementos valiosos y fundamentales del mismo.

Los expertos en el campo de la Pedagogía advierten con acierto que ha sido el sentido de incertidumbre, que define a las sociedades actuales y permea los futuros de la educación, lo que nos ha mantenido próximos a lo que, por tradición, conocemos y manejamos (la escuela y los elementos y procesos educativos que se generan en esta) (Vadillo-Bueno, 2019). En este sentido, es necesario reconocer la existencia de otros espacios y actores de la educación, por ejemplo, las casas de reposo y los adultos mayores, los orfanatos y los niños huérfanos, los hospitales y los pacientes, por citar algunos ejemplos, para reaprender *de* y *con* ellos.

Por lo que refiere a la educación para favorecer a los adultos mayores, cabe destacar que las propuestas generadas desde la Pedagogía continúan siendo incipientes, sin embargo, será importante continuar su promoción en todos y en cada uno de los espacios y momentos de discusión y reflexión sobre el propio campo de estudio de la disciplina. En relación con lo anterior, quizá, lo único que sobresalta es la necesidad de desarrollar más investigaciones como la que se presenta en este trabajo, pero también de otras con un carácter transdisciplinar que promuevan la convivencia intergeneracional y favorezca el desarrollo humano (González-Celis Rangel, Esquivel-Hernández y Jiménez-Feres, 2005).

Algunas de las preguntas que se quedan en el tintero para próximos trabajos y que suman a la reflexión de la propia disciplina son: ¿Cómo posicionar al adulto mayor como un sujeto pedagógico?, ¿Cuáles son los retos y limitantes de trabajar con la propia voz de los adultos mayores?, ¿Cómo elaborar propuestas en materia educativa, a partir de las historias de vida?, ¿Cómo establecer un modelo de enseñanza, eficiente, para los adultos mayores?, ¿Cuáles serán los enfoques de enseñanza que tendrán que ser utilizados para favorecer la educación de los adultos mayores?, ¿Qué aspectos o elementos de la educación se tendrían que favorecer o privilegiar y qué estrategias y/o técnicas se podrían implementar en beneficio de dicha población? y ¿Cómo pensar la educación de los adultos mayores en los próximos años, teniendo en cuenta la expansión demográfica de este grupo poblacional?

Otras preguntas potenciadoras para el desarrollo de futuras investigaciones en el campo, mismas que se generan a partir del momento de coyuntura en el que se concluye este trabajo –Pandemia por COVID-19– son: ¿Cómo configurar la educación de los adultos mayores ante una situación de emergencia por desastres naturales o antrópicos? y ¿Cuáles serán las nuevas características, especificaciones y/o disposiciones del trabajo de campo en las investigaciones educativas y pedagógicas? y ¿cómo sortear las dificultades que derivan de ellas?

Finalmente, se espera que este trabajo de indagación sea una importante contribución no solo en el campo de acción de la Pedagogía porque permite ampliar –de algún modo– las posibilidades de intervención en cuanto muestra una alternativa para acercarse a la compleja problemática social desde la perspectiva de vida de las personas y proporciona algunos elementos, tópicos, experiencias y reflexiones sobre el futuro de la educación de los adultos mayores; sino también como semillero, desde las Humanidades, para hacer visible la imposibilidad –por acción u omisión– del gobierno mexicano para proveer servicios básicos para los adultos mayores y alentar la generación de propuestas que privilegien el envejecimiento digno en lugar de la actividad lucrativa.

ANEXOS

Anexo 1.

Guion de entrevista

Datos generales

Nombre: _____ Edad: _____

Tiempo aproximado de residencia: _____

1. Para empezar esta entrevista le voy a pedir que me describa su forma de ser, es decir, que me diga cómo es usted.
2. Ahora vamos a recordar su pasado... ¿Me podría contar algo sobre su lugar de nacimiento? Por ejemplo, cómo es físicamente el lugar en el que nació, el clima del lugar, la naturaleza; cómo son las casas de las personas que vivían en ese lugar, etc.
3. Cuénteme algo de su papá, ¿cómo era él?
4. ¿Había algo de la forma de ser de su papá que no le gustaba?
Sí → ¿Qué y por qué?
No → Pasar a la siguiente pregunta.
5. Cuénteme algo de su mamá, ¿cómo era ella?
6. ¿Había algo de la forma de ser de su mamá que no le gustaba?
Sí → ¿Qué y por qué?
No → Pasar a la siguiente pregunta.
7. ¿A qué se dedicaban sus padres?
8. ¿Podría platicarme cómo fue que sus papás lo(a) educaron y qué cosas le enseñaron?
9. ¿Le hubiera gustado que sus papás lo(a) educaran diferente?
Si / No → ¿Por qué?
10. En términos generales, ¿cómo fue su infancia?
11. ¿Usted asistió a la primaria?
Sí → ¿Cómo fue su experiencia en la escuela? → Preguntas 12 y 13.
No → ¿Por qué razón no asistió a ella? → Pregunta 14.

12. ¿Cuáles eran sus materias favoritas y por qué?
13. ¿Qué materias no le gustaban y por qué?
14. ¿Realizó estudios universitarios o para un oficio?
Sí → ¿Para qué profesión estudió?
No → ¿Por qué razón no estudió?
15. En el tiempo que asistió a la escuela, ¿tuvo amigos?
Sí → ¿Cómo eran ellos?
No → Pasar a la siguiente pregunta.
16. ¿En qué trabajaba?
17. ¿Qué le gustaba de su trabajo?
18. ¿Podría darme algunos ejemplos de lo que aprendió en su trabajo?
19. ¿Tuvo cónyuge o pareja?
Sí → ¿Cómo describiría a su cónyuge o pareja?
No → Pasar a la siguiente pregunta.
20. ¿Hay alguna etapa de su vida que recuerda con especial alegría?
Sí → ¿Cuál y por qué?
No → ¿Todas las etapas de su vida le han gustado?
21. Si pudiera regresar el tiempo y volver a vivir el pasado, ¿qué cosas cambiaría de su vida y qué cosas dejaría igual? → ¿Por qué?
22. Considerando todo lo que me ha dicho hasta este momento, ¿cuál o cuáles han sido las personas que usted considera como “verdaderos maestros”, es decir, aquellas personas que usted considera que le enseñaron “algo” y que le sirvió para la vida?
23. ¿Qué fue eso que le enseñaron? → ¿Cómo le enseñaron?
24. ¿Usted decidió estar en esta casa de reposo?
Sí → ¿Por qué razón decidió estar en esta casa?
No → Pasar a la siguiente pregunta.

25. ¿Podría describirme cómo es uno de sus días cotidianos, es decir, qué hace desde que amanece hasta que anochece?

26. ¿Le gusta su rutina?

Sí / No → ¿Por qué?

27. Considera falsa o verdadera la siguiente proposición: *Los ancianos se deprimen con facilidad.*

Si / No → ¿Por qué?

28. Tomando en cuenta su experiencia, ¿qué diría usted que se necesita para tener una *vida plena*?

29. De acuerdo con lo que me acaba de decir, ¿considera que usted ha tenido una *vida plena*?

Sí / No → ¿Por qué?

30. Si pudiera pedir un deseo en este momento, ¿qué pediría y por qué?

31. ¿Desea agregar algo más a esta entrevista?

Anexo 2.
Carta de exposición de motivos

Cd. Mx., a 21 de octubre de 2016

ASUNTO: Carta de exposición de motivos.

Dr. José de Jesús Iturriaga Ramírez
Jefe de Departamento de Asistencia al Adulto Mayor.

PRESENTE:

Por medio de la presente me dirijo a usted, de la manera más respetuosa, para expresarle mi intención de ingresar a la Casa de Reposo Mateos Portillo.

Mi nombre es: *Fabián Soto Soto*, soy estudiante de la Licenciatura en Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Como parte de mi formación académica y profesional, estoy llevando a cabo un trabajo de indagación científica cuyo objetivo es reconocer, a partir de las historias de vida de un grupo de adultos mayores, la experiencia educativa que han tenido a lo largo de su vida. Para cumplir con dicho objetivo de investigación, necesito obtener su autorización para entrevistar a los residentes de esta institución.

En caso de obtener su consentimiento para la actividad antes descrita, asistiría a la institución los días **21** y **28** de octubre; **04**, **11** y **18** de noviembre del año en curso, en un horario de 10:30 am a 06:30 pm.

Sin más por el momento, me despido y espero su pronta respuesta.

A T E N T A M E N T E:

Fabián Soto Soto

CC: Psic. Miguel Ángel Noguera Ramos
Encargado de prácticas profesionales y servicio social.

Anexo 3.
Formato de consentimiento para las entrevistas

Consentimiento informado para las entrevistas

Con la firma de este documento, el que suscribe, acepta participar de forma libre y voluntaria en el proceso de entrevista que llevará a cabo **Fabián Soto Soto**, estudiante de la Licenciatura en Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuya finalidad es construir mi historia de vida y recuperar mi experiencia educativa.

Asimismo, manifiesto que he sido informado que:

- I. los datos personales¹ y datos personales sensibles², obtenidos en la entrevista serán utilizados, exclusivamente, con fines de investigación, y
- II. tengo derecho a no responder las interrogantes que considere pertinentes, o bien, abandonar la entrevista sin ningún tipo de consecuencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo la grabación, la transcripción y la publicación, total o parcial, de mi historia de vida.

Cd. Mx. a 28 de octubre de 2016

Nombre y firma

Notas:

¹ Son *datos personales*, aquellos que permitan identificar a un individuo, por ejemplo: nombre, edad, fecha de nacimiento, lugar de nacimiento, estado civil y nacionalidad.

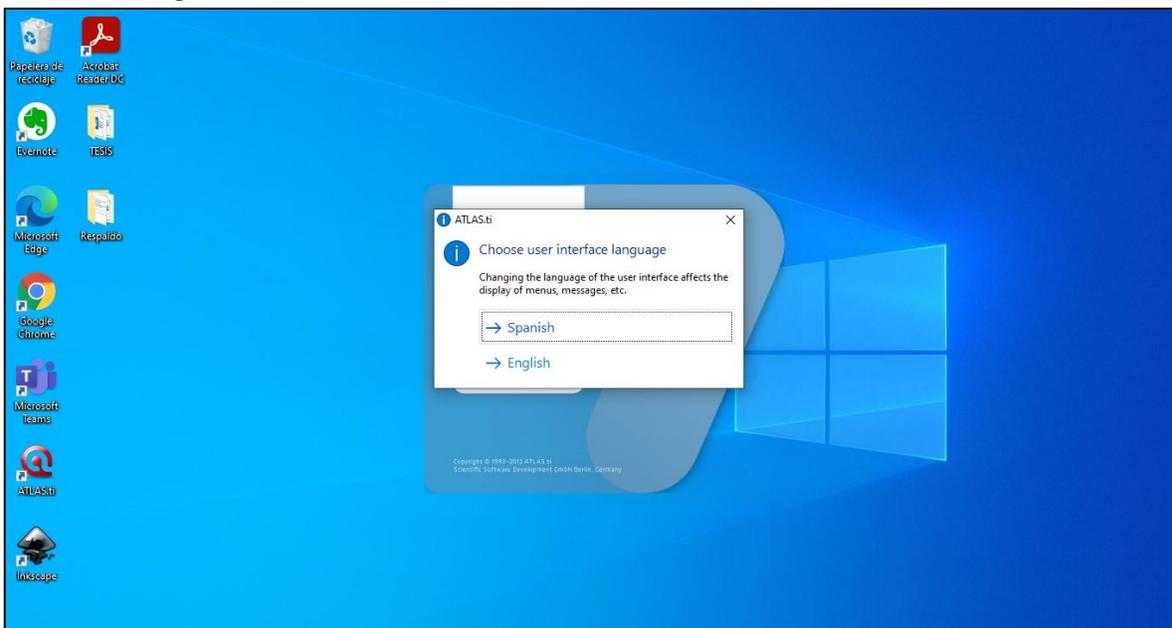
² Son *datos personales sensibles*, aquellos que afecten la intimidad del titular o cuyo uso indebido puede generar discriminación, por ejemplo, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, de derechos humanos, así como los datos relativos a la salud y a la vida sexual.

Anexo 4. Procedimiento para crear la unidad hermenéutica

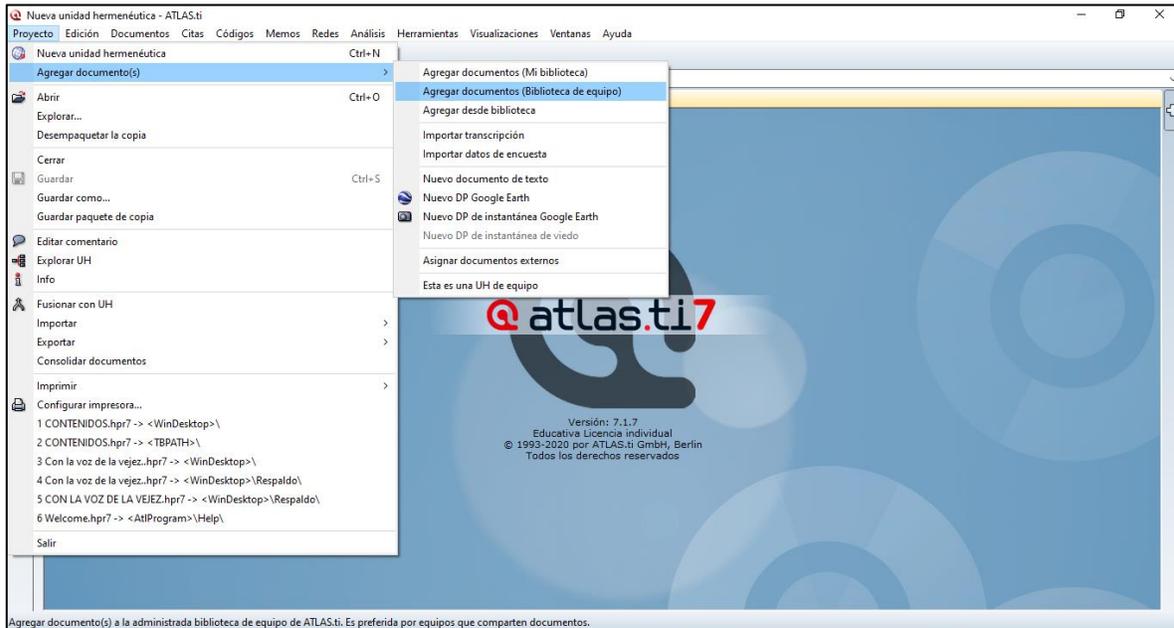
1. Ejecutar el software ATLAS.ti.



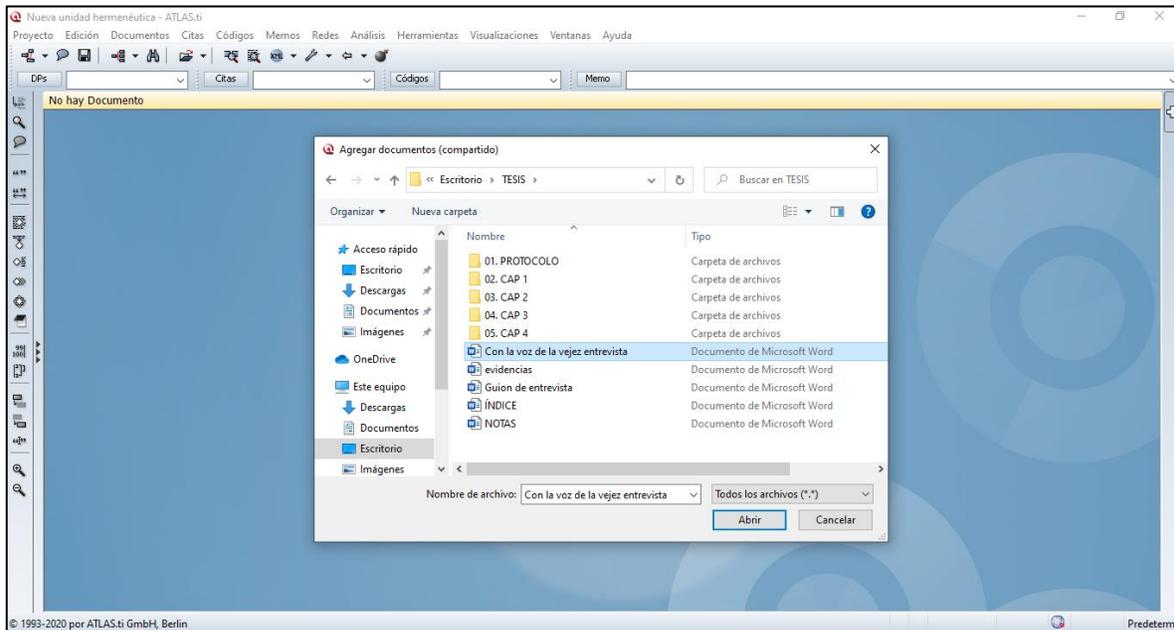
2. Configurar el idioma del software.



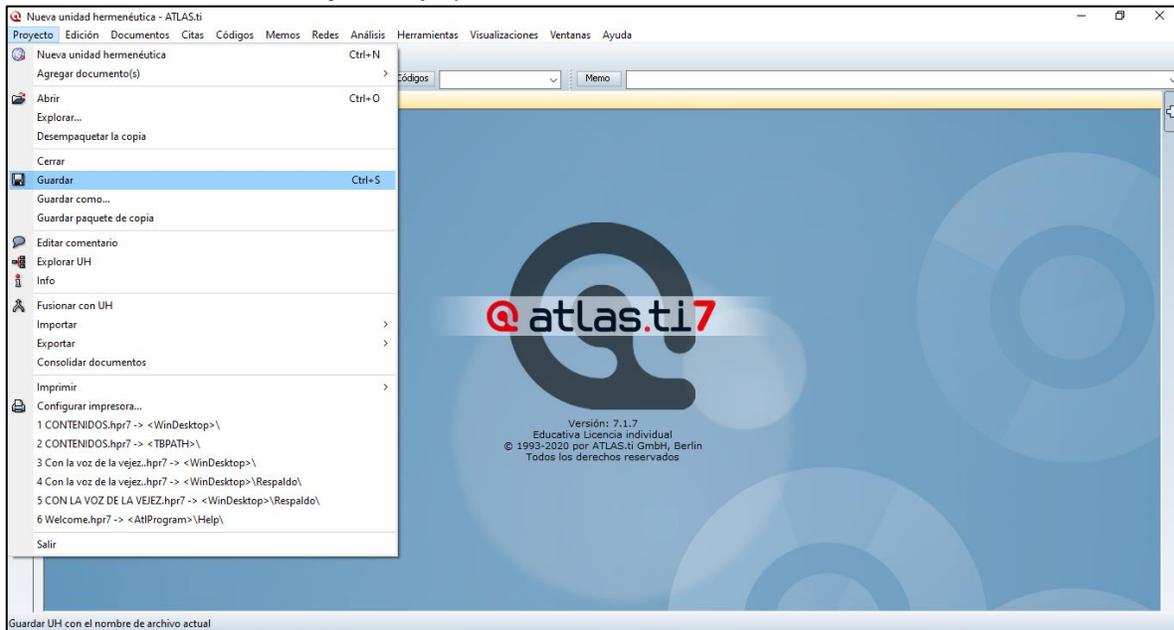
3. En la barra de herramientas, seleccionar **Proyecto**, posteriormente, **Agregar documento(s)** y **Agregar documentos (Biblioteca de equipo)**.



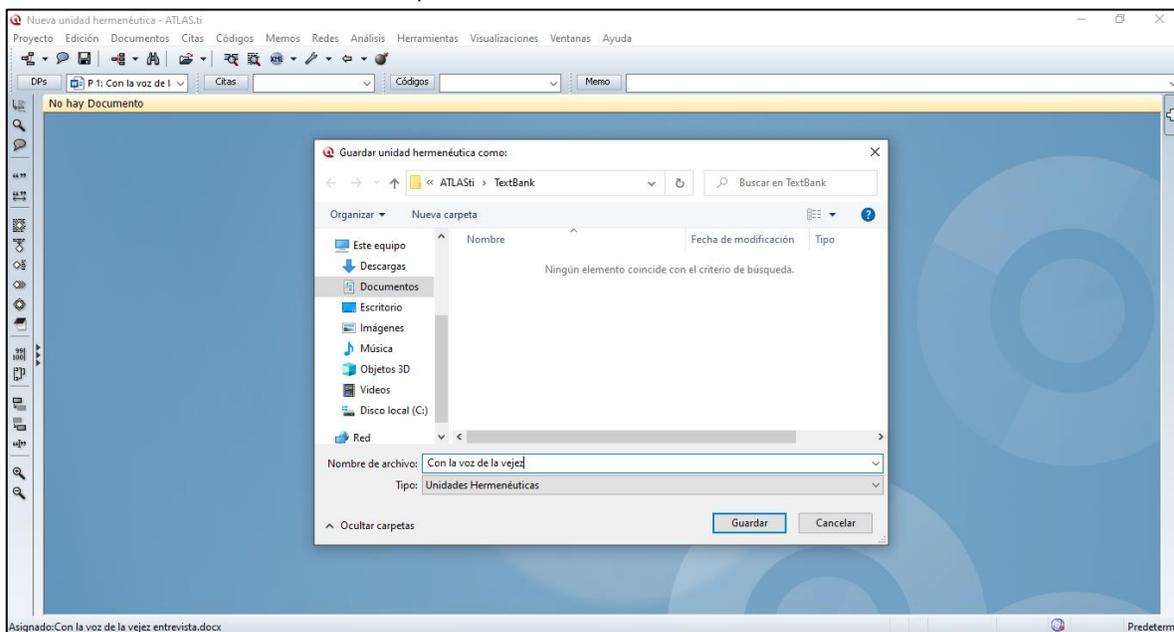
4. Seleccionar el(los) archivo(s) que se analizarán y dar clic en **Abrir**.



5. Seleccionar **Proyecto** y, posteriormente, **Guardar**.

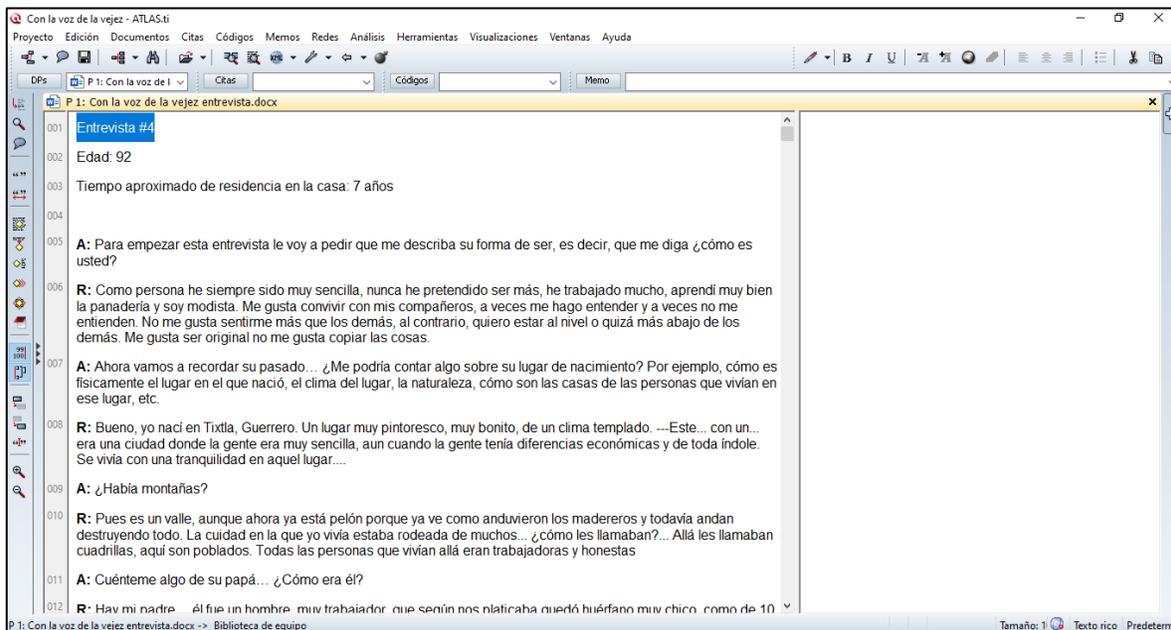


6. Determinar el espacio donde se alojará la unidad hermenéutica y asignarle un nombre. Al finalizar, dar clic en **Guardar**.

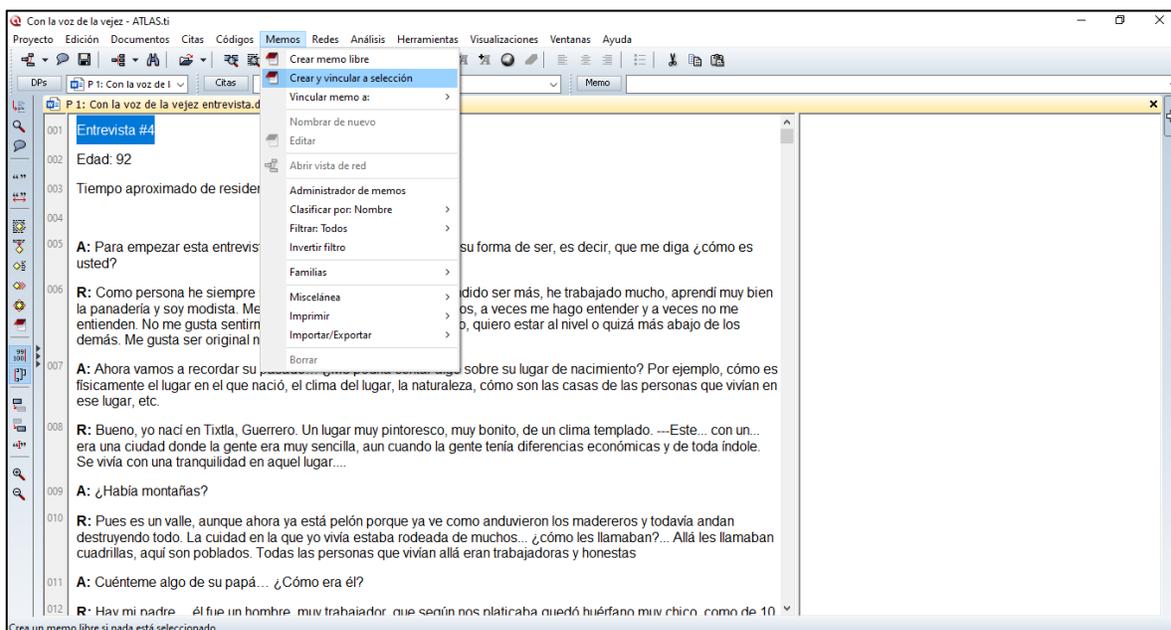


Anexo 5. Procedimiento para crear el análisis de contexto

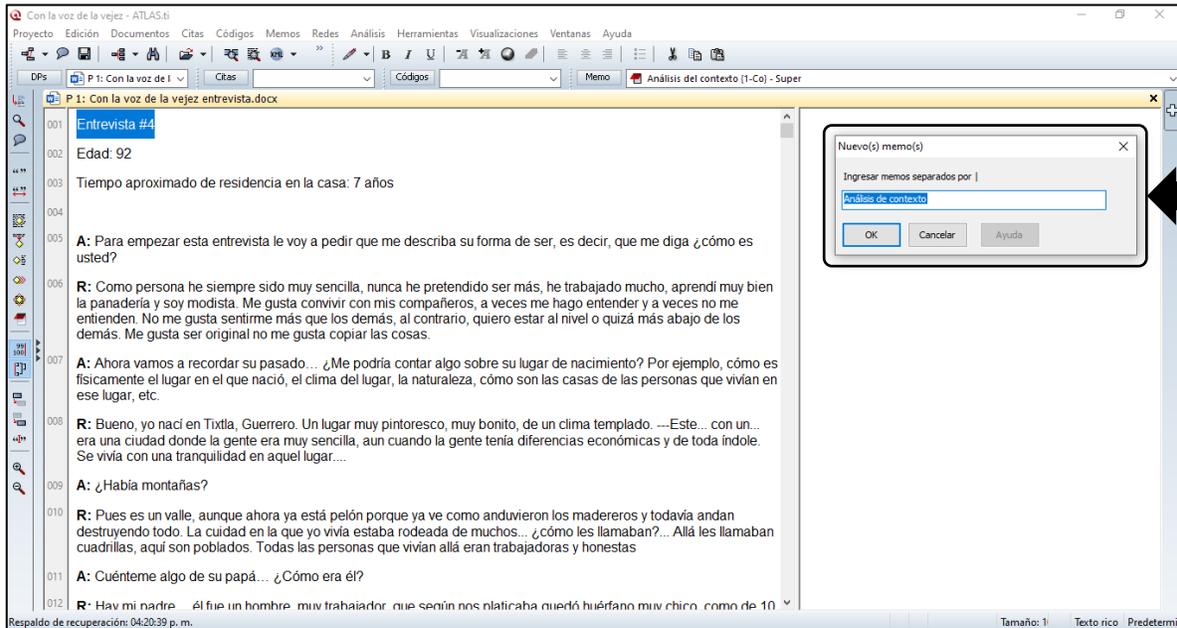
1. Seleccionar el(los) fragmento(s) de la unidad hermenéutica que será(n) vinculado(s) al memo.



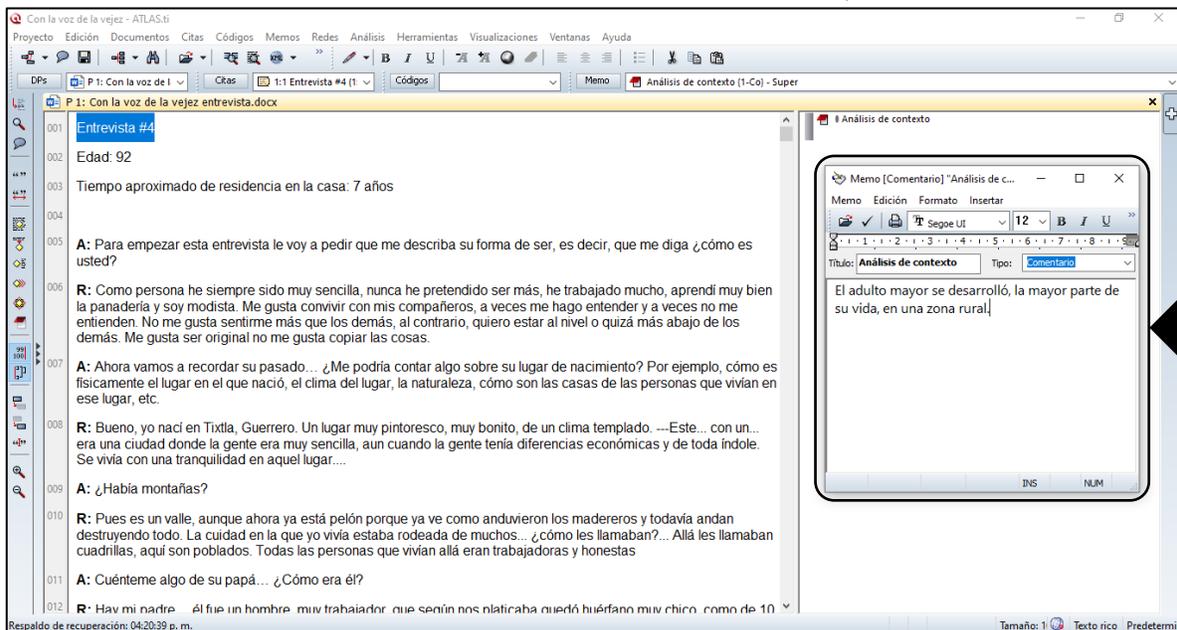
2. En la barra de herramientas seleccionar **Memos** y, después, **Crear y vincular a selección**.



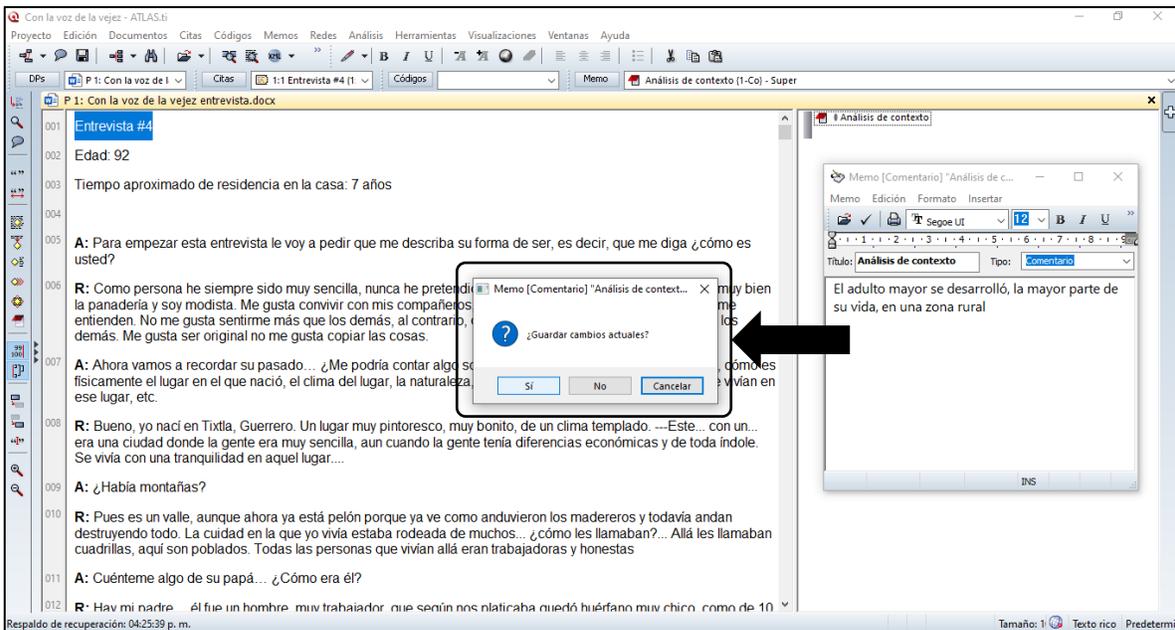
3. En la ventana emergente, que aparecerá luego de realizar la acción anterior, se debe escribir el *título del memo*. Al finalizar, dar clic en **OK**.



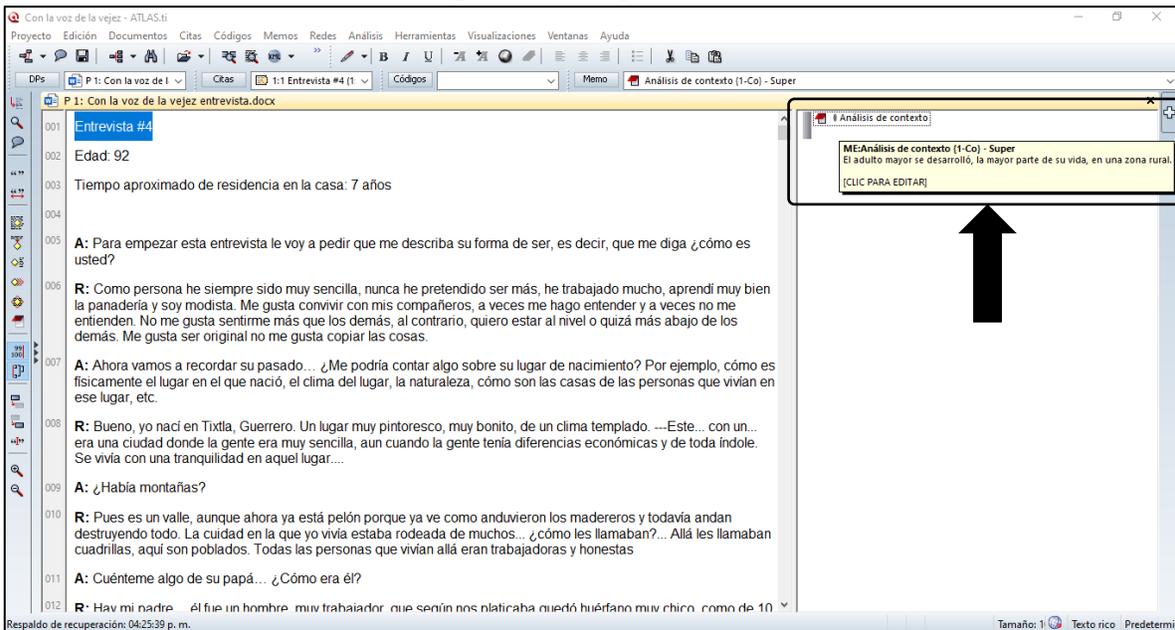
4. En la ventana emergente, que aparecerá luego de realizar la acción anterior, se debe escribir la información del memo. Al finalizar, cierre la ventana.



5. Aparecerá la confirmación para guardar los cambios actuales. Debe dar clic en la opción **Sí** para mantenerlo, en **No** para descartarlo o en **Cancelar** para hacer modificaciones en el memo.



6. Sí el proceso fue exitoso, el memo quedará guardado y vinculado a la cita, como se muestra en la siguiente imagen.



Anexo 6. Procedimiento para establecer categorías analíticas

1. Generar citas y codificarlas en la unidad hermética, considerando los criterios de valoración planeados para el guion de entrevista.

Criterios de valoración del guion de entrevista.

Criterios de valoración	Definiciones y/o propósito
Datos generales.	Espacio previo al cuestionario que permite recuperar información de identificación básica del entrevistado como nombre y edad.
Autoconcepto.	Implica la definición que una persona tiene sobre sí misma (forma de ser, pensar y actuar). Permite valorar la disposición del entrevistado para realizar la entrevista y confirmar la veracidad de la información recabada.
Infancia.	Constructo social que corresponde a la primera etapa de la vida del ser humano y permite explorar el contexto donde se desarrolló el entrevistado durante sus primeros años de vida, así como los actores que intervinieron en su crianza y educación.
Familia.	Es la institución fundamental donde las personas se desarrollan como entes socioculturales. El propósito del criterio es indagar en las cualidades de los principales actores que la conforman, el tipo de relación que se estableció y la existencia de la función educativa.
Escuela.	Es una institución social <i>ex profeso</i> para llevar a cabo el proceso educativo. Permite averiguar las experiencias y relaciones interpersonales al interior de la escuela, así como los contenidos/materias preferidos y que les disgustaron a los entrevistados que accedieron a una.
Trabajo.	Actividad artística, intelectual, científica o técnica; que las personas realizaron con una intención Económica y/o productiva. Permite analizar la relación que se establece entre el trabajo, sus compañeros y los posibles aprendizajes que se generaron en este.

Considera el punto cumbre, el punto suelo y los puntos

Transcripto de la entrevista #4:

001 Entrevista #4

002 Edad: 92

003 Tiempo aproximado de residencia en la casa: 7 años

004

005 A: Para empezar esta entrevista le voy a pedir que me describa su forma de ser, es decir, que me diga ¿cómo es usted?

006 R: Como persona he siempre sido muy sencilla, nunca he pretendido ser más, he trabajado mucho, aprendí muy bien la panadería y soy modista. Me gusta convivir con mis compañeros, a veces me hago entender y a veces no me entienden. No me gusta sentirme más que los demás, al contrario, quiero estar al nivel o quizá más abajo de los demás. Me gusta ser original no me gusta copiar las cosas.

007 A: Ahora vamos a recordar su pasado... ¿Me podría contar algo sobre su lugar de nacimiento? Por ejemplo, cómo es físicamente el lugar en el que nació, el clima del lugar, la naturaleza, cómo son las casas de las personas que vivían en ese lugar, etc.

008 R: Bueno, yo nací en Tixtla, Guerrero. Un lugar muy pintoresco, muy bonito, de un clima templado. ...

Para generar las citas y codificarlas:

A. Se debe seleccionar el(los) fragmento(s) de la unidad hermenéutica que será(n) la(s) cita(s) que conformarán el código.

Transcripto de la entrevista #4 (continuación):

008 económica, y de no cumplir a veces mis deseos.

009 A: Si pudiera pedir un deseo en este momento, ¿qué pediría y por qué?

090 R: Pediría yo quizá una cosa imposible... Que yo me aliviará de mis ojos... Pero ya sé que ya no es posible y he visto muchos oftalmólogos... Ya no, ya no hay esperanzas de recuperación. Y luego ¿qué otra cosa me dijo?...

091 A: mmm... ¿por qué pediría eso?

092 R: Porque me gusta ver para actuar y para poder moverme...

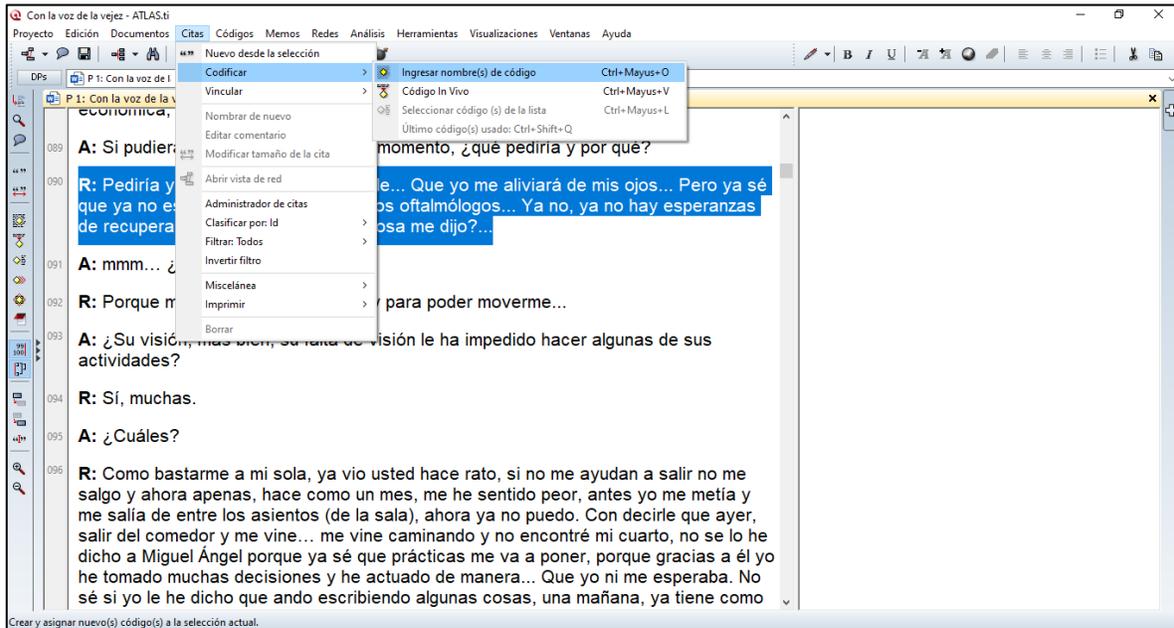
093 A: ¿Su visión, más bien, su falta de visión le ha impedido hacer algunas de sus actividades?

094 R: Sí, muchas.

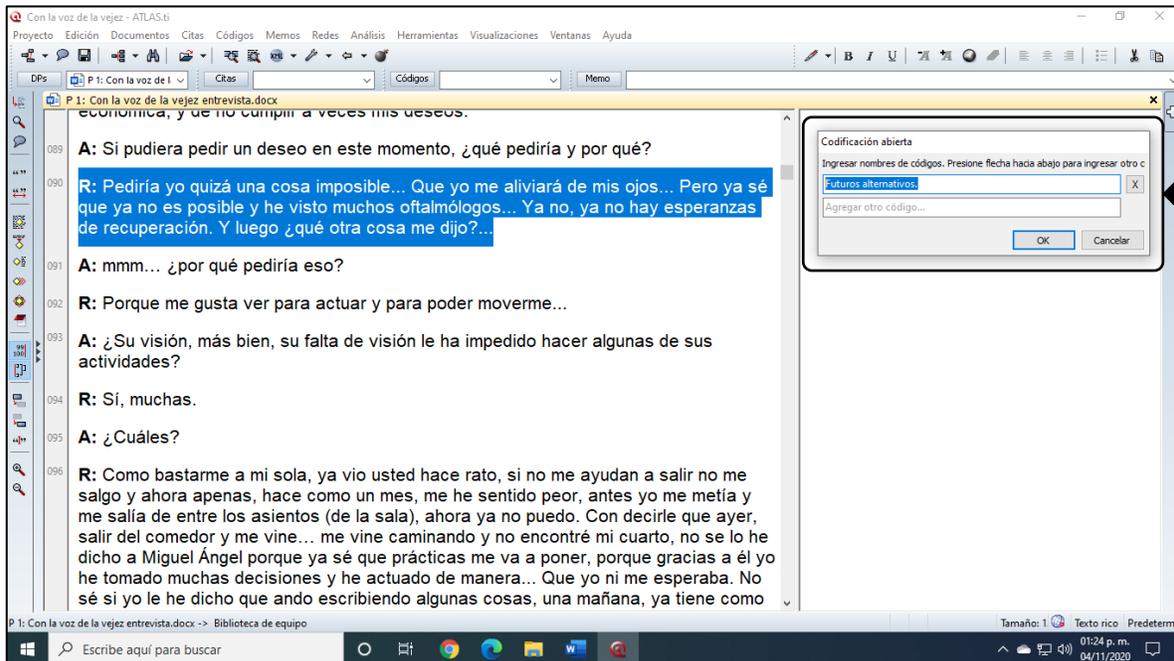
095 A: ¿Cuáles?

096 R: Como bastarme a mi sola, ya vio usted hace rato, si no me ayudan a salir no me salgo y ahora apenas, hace como un mes, me he sentido peor, antes yo me metía y me salía de entre los asientos (de la sala), ahora ya no puedo. Con decirle que ayer, salir del comedor y me vine... me vine caminando y no encontré mi cuarto, no se lo he dicho a Miguel Ángel porque ya sé que prácticas me va a poner, porque gracias a él yo he tomado muchas decisiones y he actuado de manera... Que yo ni me esperaba. No sé si yo le he dicho que ando escribiendo algunas cosas, una mañana, ya tiene como

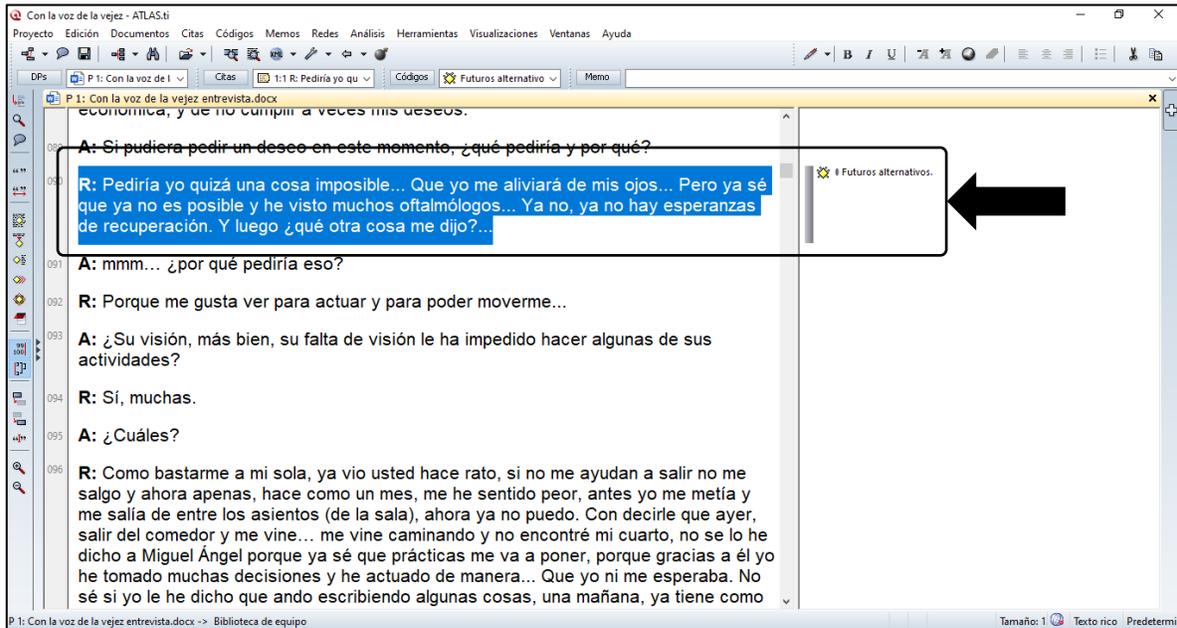
B. En la barra de herramientas, seleccionar **Codificar** y, posteriormente, **Ingresar nombre(s) de código**.



C. Ingresar, en la ventana emergente, el nombre de la cita, es decir, su código.



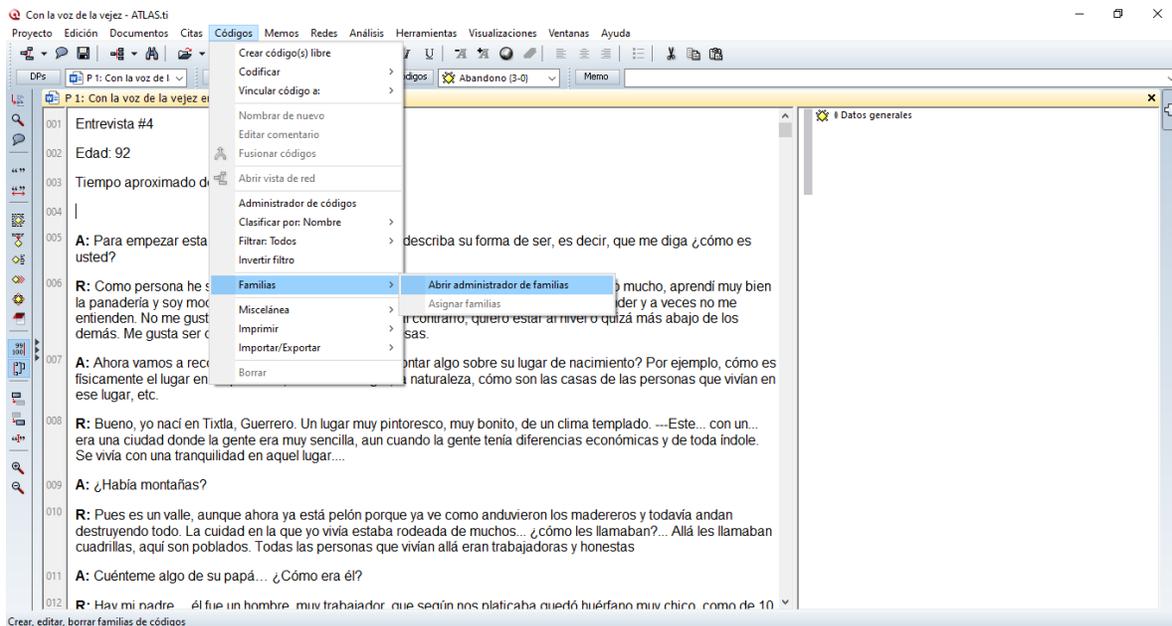
D. Sí el proceso fue exitoso, el código quedará guardado y vinculado a la cita, como se muestra en la siguiente imagen.



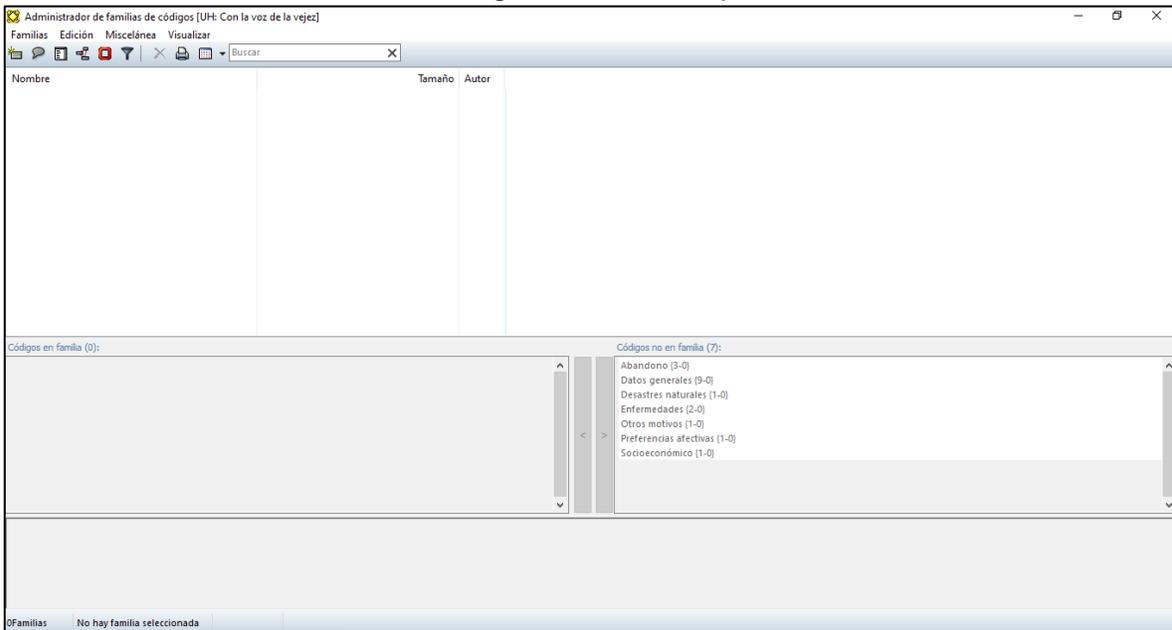
2. Agrupar las citas y códigos que comparten ciertas características, o bien, que podrían configurar una categoría general.

Para generar las familias de citas y códigos:

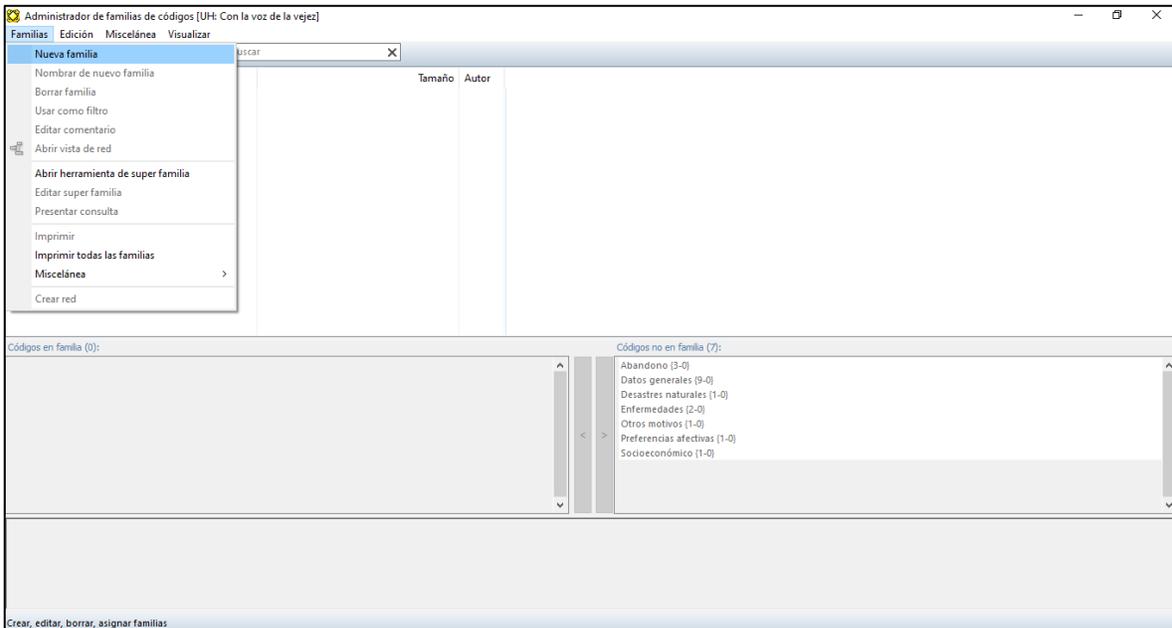
A. En la barra de herramientas, seleccionar **Familias** y, posteriormente, **Abrir administrador de familias**.



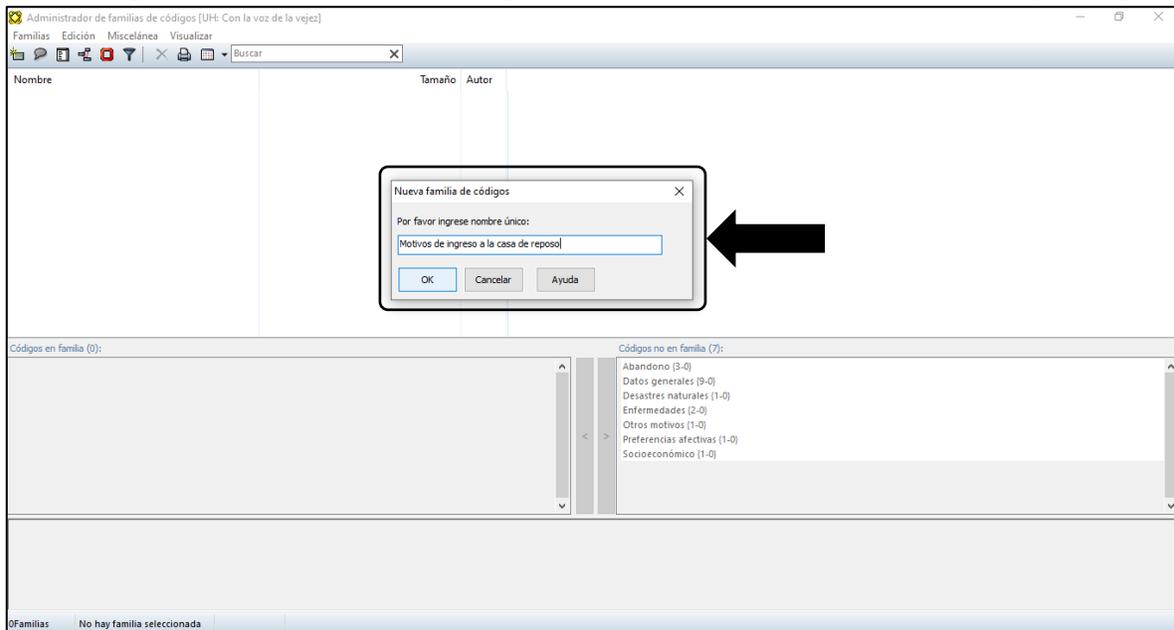
B. Se abrirá una ventana emergente, como la que se muestra a continuación.



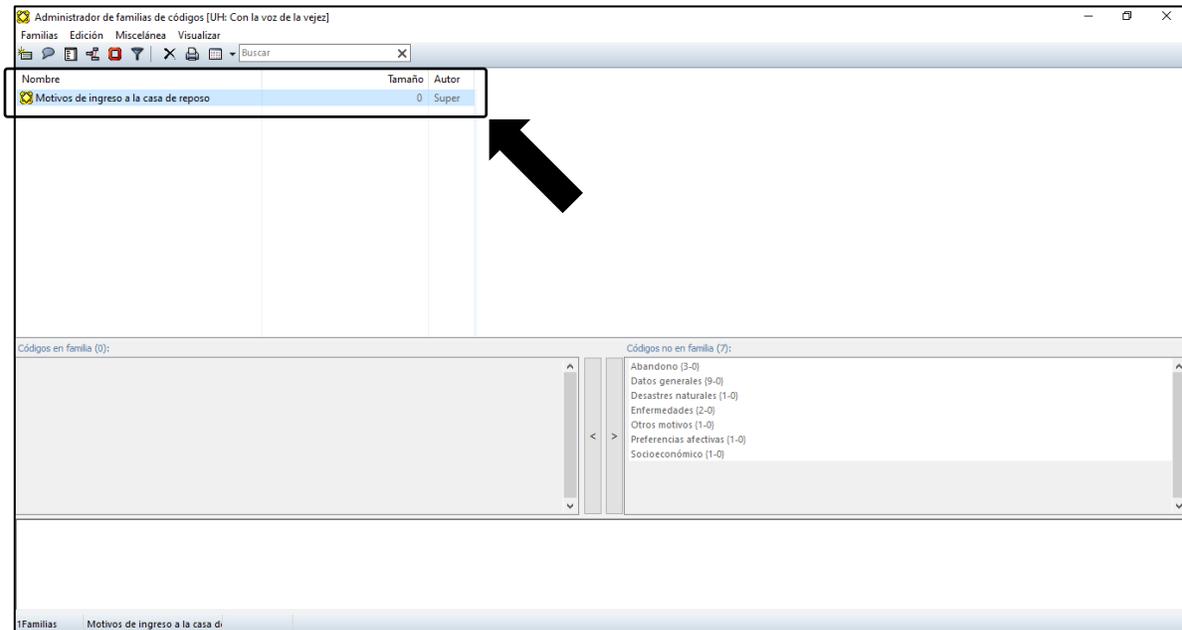
C. En la barra de herramientas, seleccionar **Familias** y, posteriormente, **Nueva familia**.



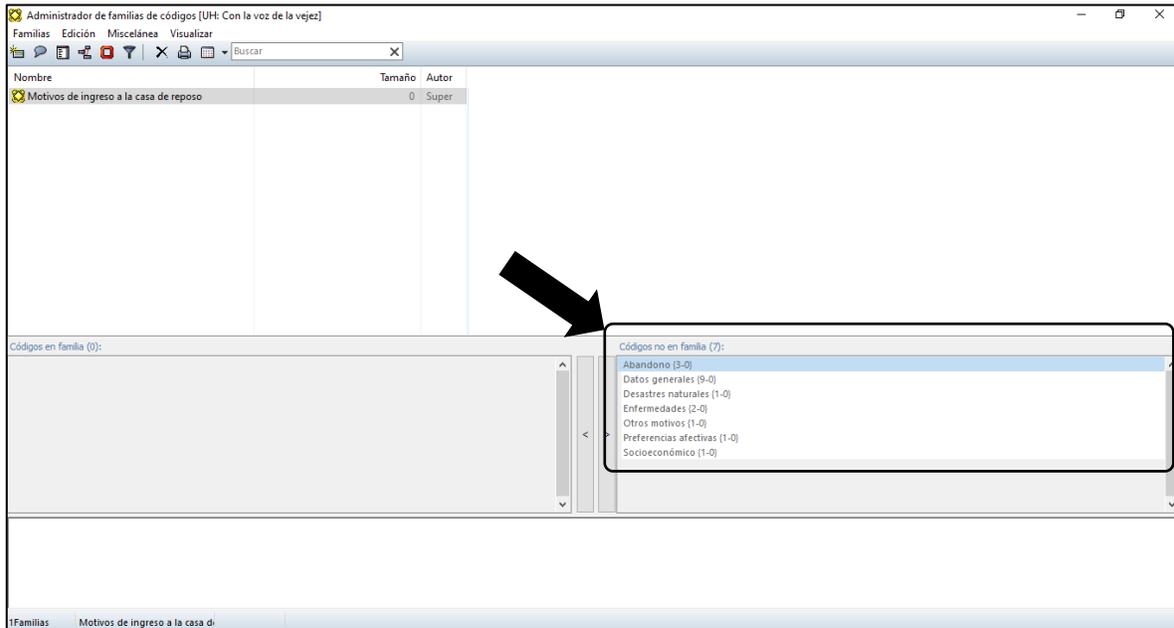
D. Ingresar, en la ventana emergente, el nombre de la familia de citas y códigos.



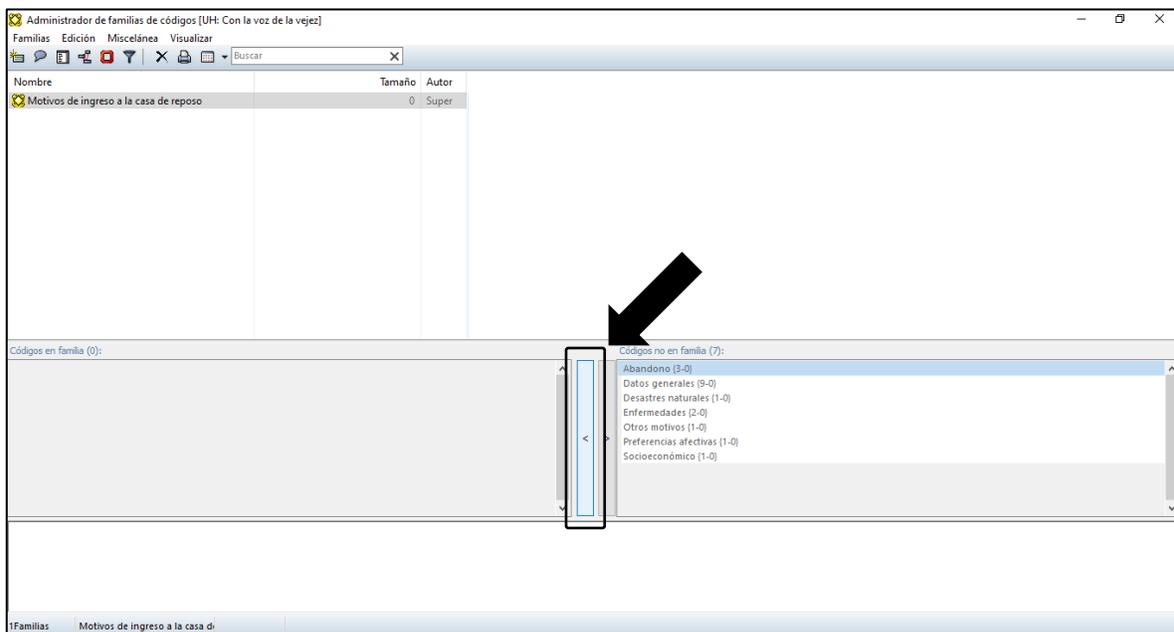
E. Sí el proceso fue exitoso, la familia de citas y códigos quedará registrada, como se muestra en la siguiente imagen. Al finalizar, dar clic sobre ella.



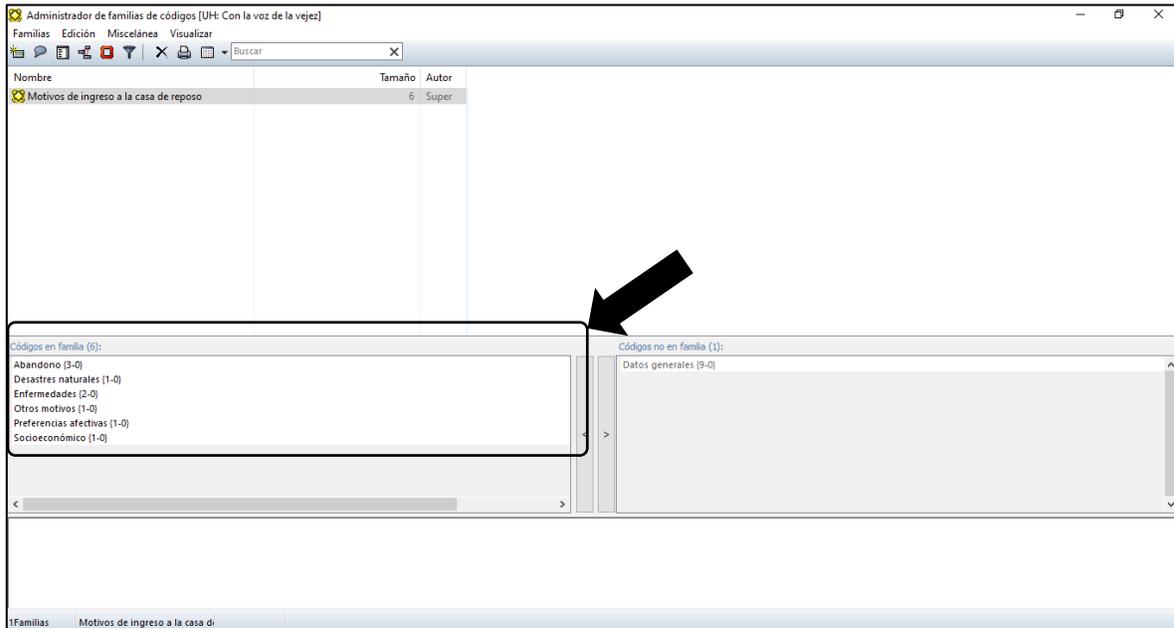
F. En la parte inferior derecha, aparecerán todos los códigos que han sido creados. Se deben marcar aquellos que serán agrupados en la familia.



G. Dar clic en el botón con el símbolo <



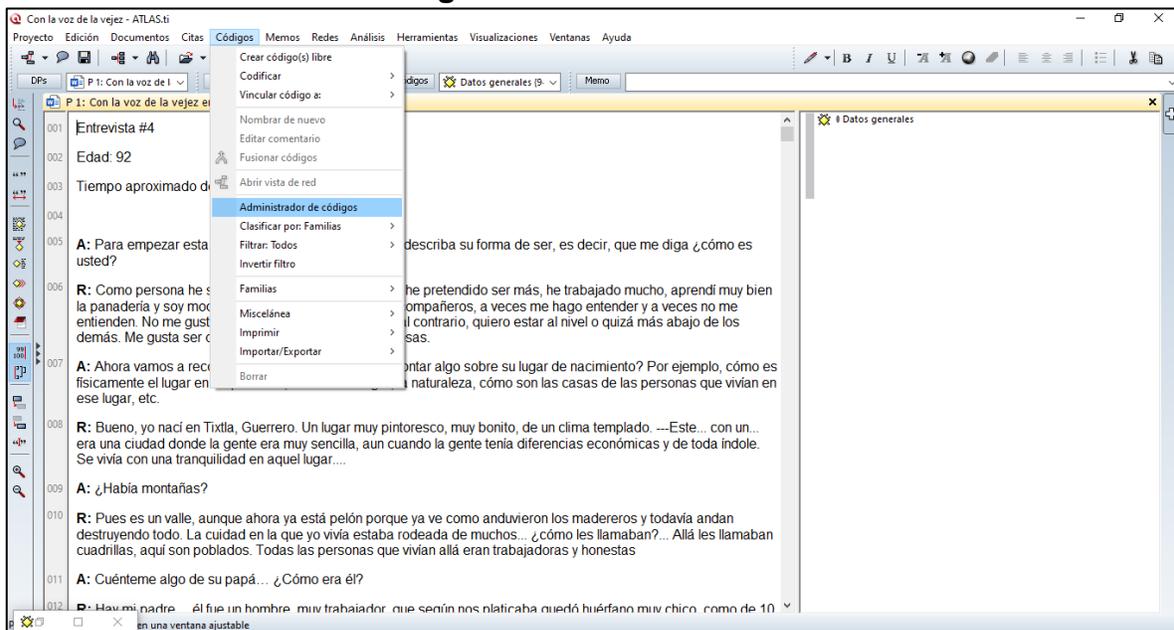
H. Los códigos, que fueron seleccionados en el paso F, se mostrarán en la parte inferior izquierda al finalizar la acción anterior.



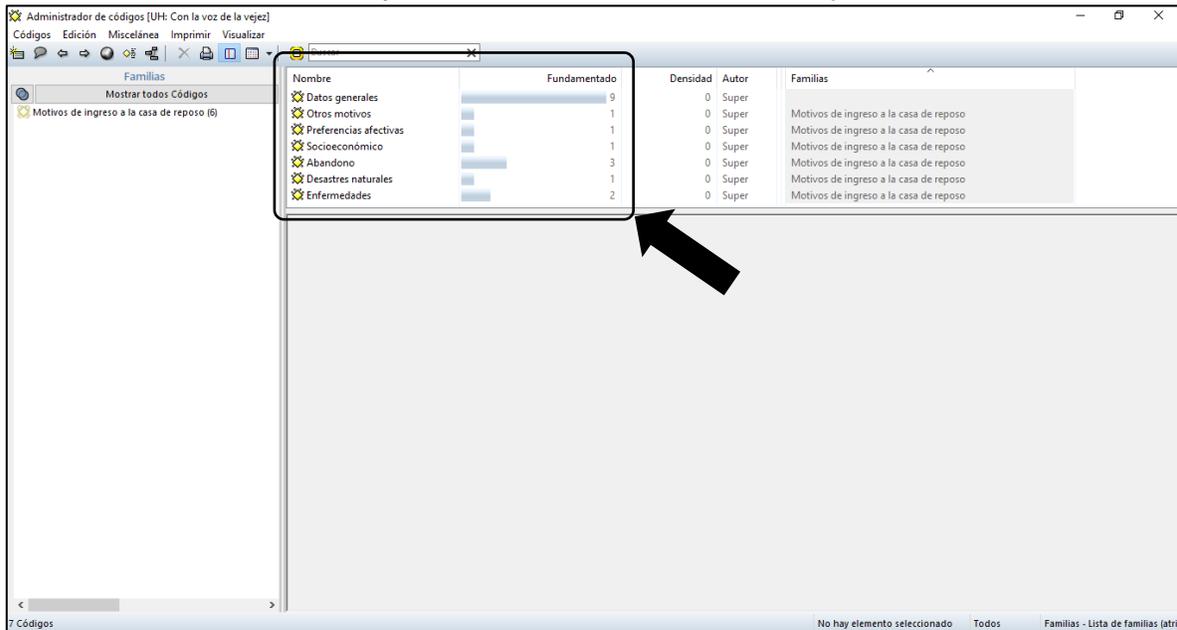
3. Revisar las incidencias de los códigos.

Para revisar el fundamento de los códigos:

A. En la barra de herramientas, seleccionar **Códigos** y, posteriormente, **Administrador de códigos**.



B. La incidencia de cada uno de los códigos se identifica, visualmente, con una *barra de frecuencia* y, cuantitativamente, con su etiqueta numérica.



4. Construir una matriz con los ejes temáticos claves, su descripción y/o propósito y los códigos que las constituyen, a partir de las incidencias recurrentes y atípicas.

Tabla de ejes temáticos claves

Ejes temáticos.	Descripción y/o propósitos.	Códigos.
<i>Sobre el presente o situación actual</i>	Se encuentra integrado por los datos estadísticos generales de los participantes en el estudio como son: distribución por sexo, rangos de edades, estado civil y tiempo de residencia en la casa; y los motivos que los llevaron a ese lugar.	Datos generales Motivos de ingreso: <ul style="list-style-type: none"> • Desastres naturales • Preferencias afectivas • Enfermedades • Otros motivos • Abandono • Socioeconómico

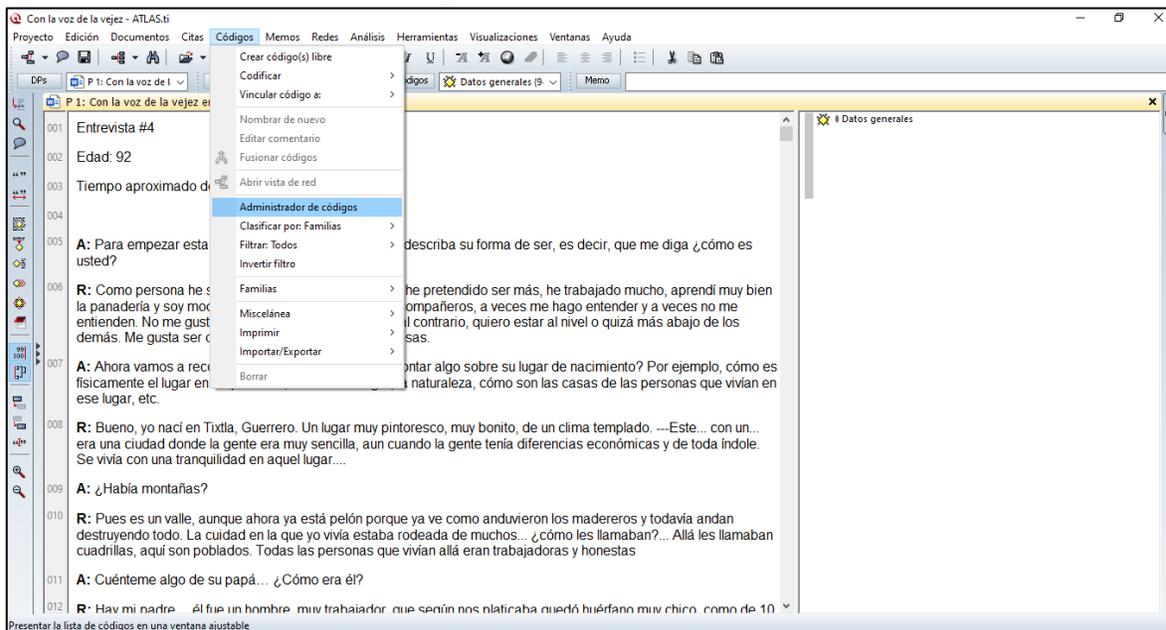
Tabla de ejes temáticos claves (continuación)

Ejes temáticos.	Descripción y/o propósitos.	Códigos.
<i>Sobre el pasado o situación vivida</i>	Refiere a una valoración de la vida hasta el momento de la recolección de los datos y considera: (i) el logro personal, (ii) la identificación de actores significativos en su formación y (iii) la caracterización de los procesos formativos.	Futuros alternativos Infancia Familia: <ul style="list-style-type: none"> • Padre • Madre • Otros actores Educación: <ul style="list-style-type: none"> • Actores de enseñanza • Contenidos • Didáctica • Contextos • Recursos o medios educativos.
<i>Sobre el futuro o situación posible</i>	Se constituye de los deseos y las aspiraciones de este grupo etario, así como, de las necesidades educativas en la última etapa de su vida.	Futuros alternativos Educación: <ul style="list-style-type: none"> • Posibles necesidades educativas/ formativas.
<i>De la voz de la vejez</i>	apela a las trayectorias educativas de los adultos mayores entrevistados y las recomendaciones para la mejora de las prácticas educativas/formativas, que derivan de sus experiencias.	Educación: <ul style="list-style-type: none"> • Cobertura • Docentes • Itinerarios educativos

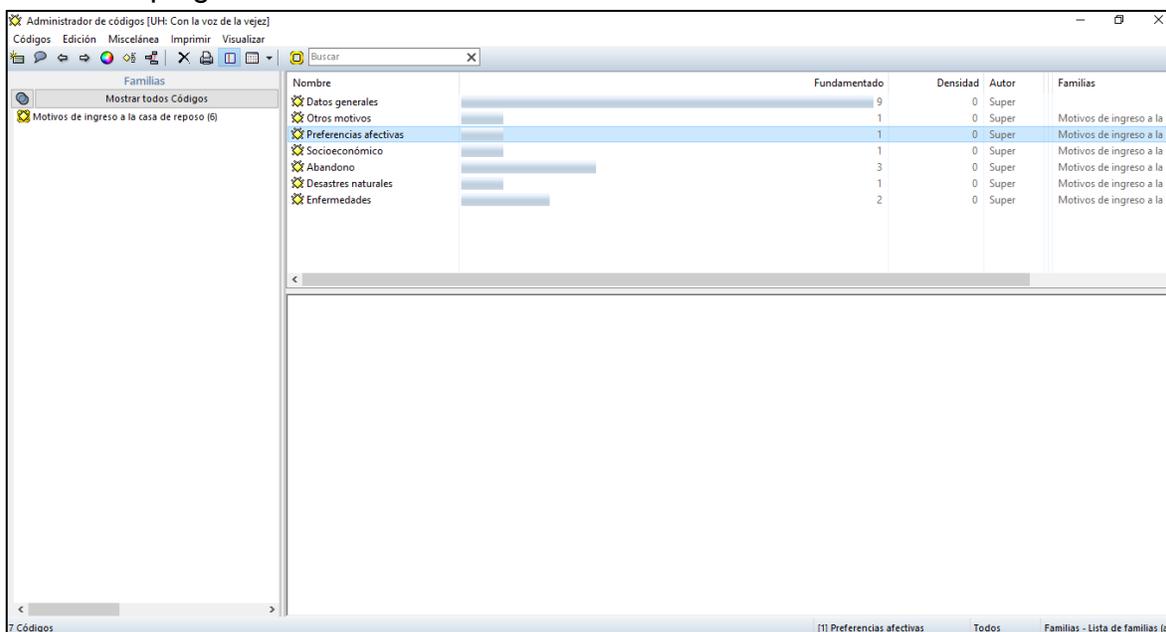
Anexo 7.

Procedimiento para seleccionar segmentos del material biográfico

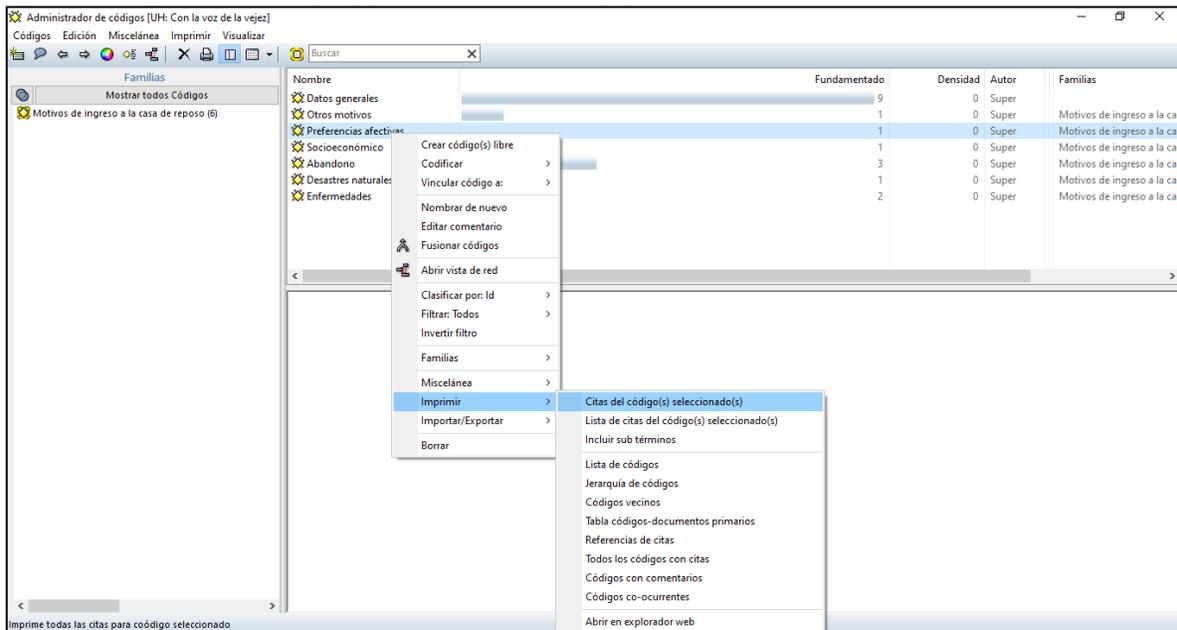
1. En la barra de herramientas, seleccionar **Códigos** y, posteriormente, **Administrador de códigos**.



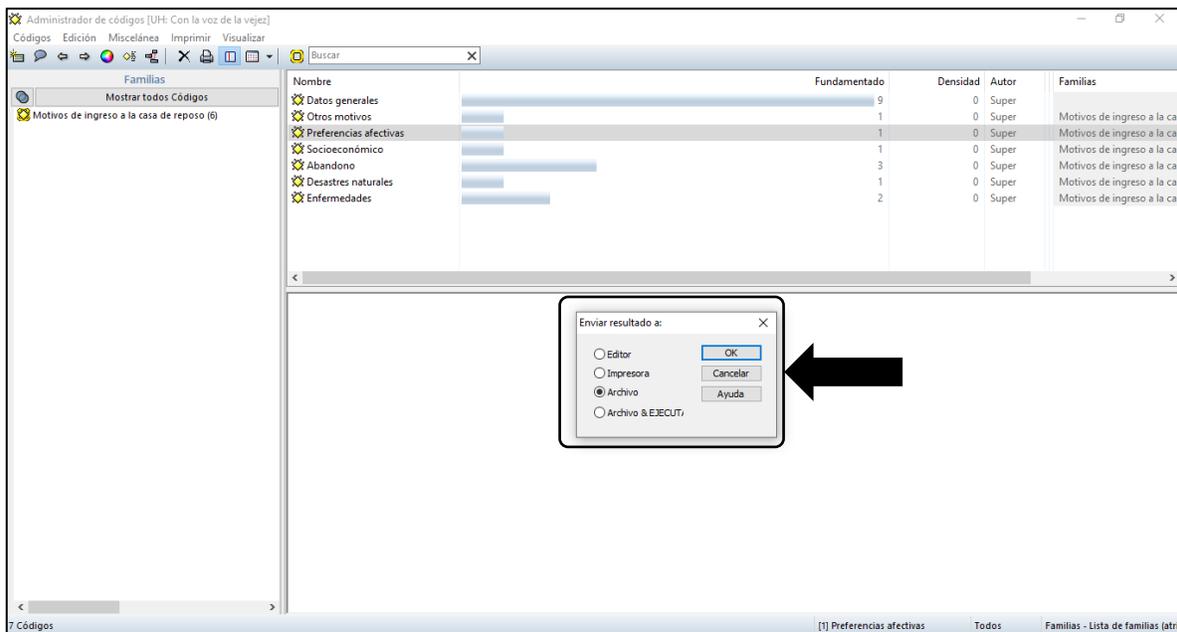
2. Seleccionar el código o conjunto de códigos de los que se desean recuperar las citas asociadas. Al finalizar, se debe dar clic derecho sobre estos para desplegar un menú de funciones.



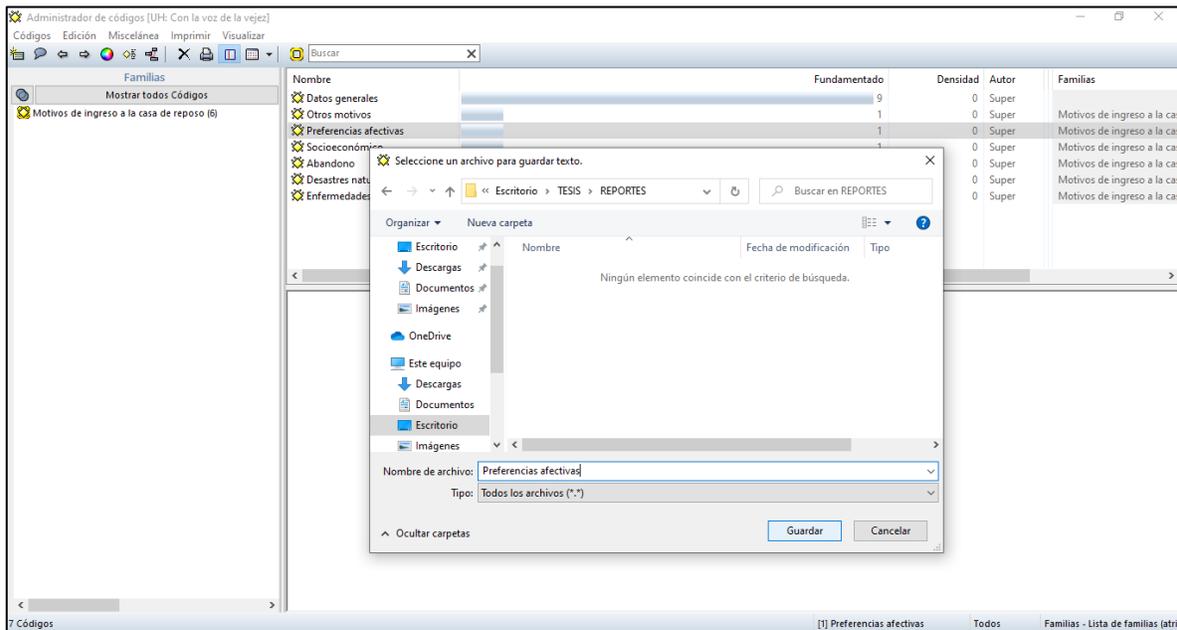
3. En el menú, buscar y seleccionar **Imprimir** y, posteriormente, **Citas del código(s) seleccionado(s)**.



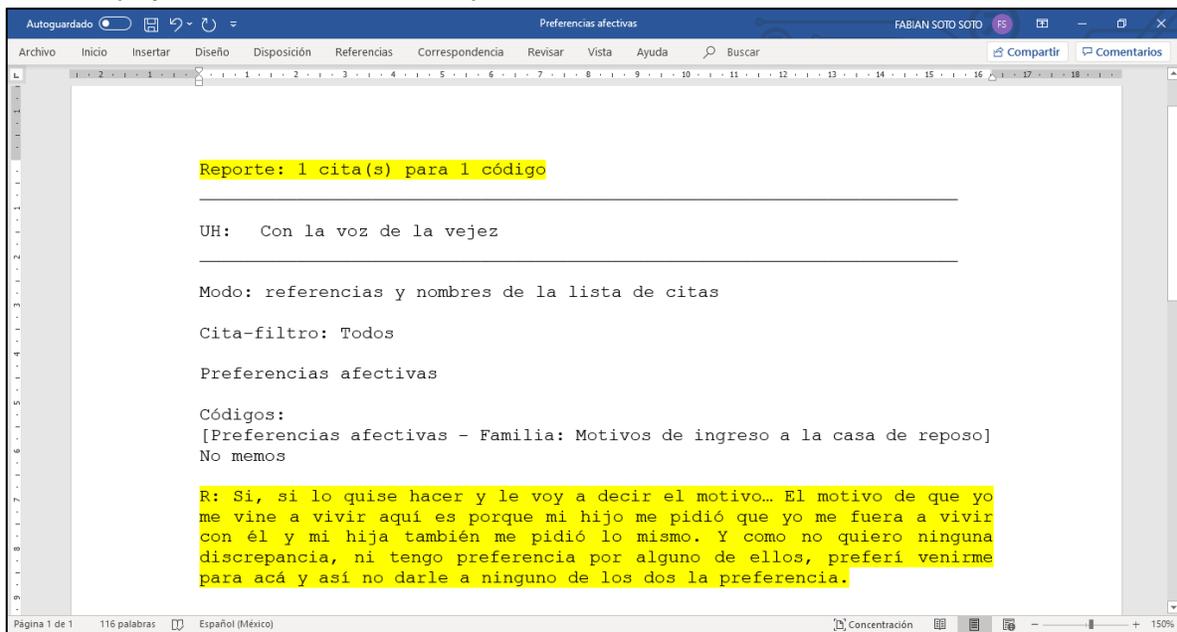
4. Elegir, en la ventana emergente, la opción **Archivo**, ya que esta generará un documento de texto editable en aplicaciones de procesamiento de textos. Al finalizar, dar clic en **OK**.



5. Determinar el espacio donde se alojará el reporte y asignarle un nombre. Al finalizar, dar clic en **Guardar**.



6. Abrir el reporte en alguna aplicación de procesamiento de textos y elegir la cita o citas que, de acuerdo con las necesidades y/o criterios, ilustrarían, apoyarían o refutarían los planteamientos teóricos del estudio.



FUENTES DE INFORMACIÓN

- Acevedo-Ibáñez, A. y López-Martín, A. F. (2007). *El proceso de la entrevista: Conceptos y modelos*. México: Limusa.
- Aceves-Lozano, J. E. (1994). Práctica y estilos de investigación en la historia oral contemporánea. *Historia y Fuente Oral*, (12), 143-150.
- Aguilar-Duarte, E. (2006). *Alfabetización para adultos mayores: Una alternativa de atención pedagógica* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Balderas-Gutiérrez, I. (2013). Propuesta de guion de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (6), 73-87.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29(4), 1-23.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad* (Trad. S. Zuleta). Buenos Aires: Amorrortu Editores S. A.
- Besdine, R. (2017). Cambios corporales relacionados con el envejecimiento. Recuperado de www.msmanuals.com/es-mx/hogar/salud-de-las-personas-de-edad-avanzada/envejecimiento-del-organismo/cambios-corporales-relacionados-con-el-envejecimiento
- Bizquerra-Alzina, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En Bizquerra-Alzina, R. (Coord.). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (24-35). Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Cano-González, R. (2013). La familia, clave de la calidad educativa. En Cano-González, R (Coord.). *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias* (247-278). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Chárriez-Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de la investigación cualitativa. *Revista Griot* 5(1), 50-67.
- Cifuentes-Moreno, G. A. (2015). *Escuela y familia: Los actores del proceso educativo en el contexto de la crisis escolar actual* (Tesis para obtener el grado de Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

- Clementino de Souza, E. (2016). Historias de vida. En Salmerón-Castro, A. M., Trujillo-Reyes, B. F., Rodríguez-Ousset, A. y Torre-Gamboa, M. *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación (DIFE)*. México: Fondo de Cultura Económica / FFyL, UNAM. Recuperado de fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=H&id=73
- Cornejo-Cancino, M. (2006). El enfoque biográfico: Trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psykhé*, 15(1), 95-106.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (Trad. L. Luzuriaga). España: Ediciones Morata, S. L.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2002). *Ley de los Derechos de las personas Adultas Mayores (Reformada el 12-07-2018)*. México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/ldpam.htm
- _____. (2010). *Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares*. México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5150631&fecha=05/07/2010
- _____. (2012). Norma Oficial Mexicana NOM-031-SSA3-2012, Asistencia social. Prestación de servicios de asistencia social a adultos y adultos mayores en situación de riesgo y vulnerabilidad. México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5267965&fecha=13/09/2012
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Díaz-Portillo, I. (1994). *Técnica de la entrevista psicodinámica*. México: Editorial Pax México, Librería Carlos Césarman, S.A.
- Dirección General de Información en Salud (DGIS). (2019). Defunciones. Datos abiertos. Recuperado de www.dgis.salud.gob.mx/contenidos/basesdedatos/da_defunciones_gobmx.html
- Estrada, L. (2014). *El ciclo vital de la familia*. México: De bolsillo.

- Fajardo-Ortiz, G. (1995). Tercera edad. Adulto Mayor. En Centro Interamericano de Estudios de Seguridad Social (Ed.). *El adulto mayor en América Latina. Sus necesidades y sus problemas médicos sociales* (pp. 1-11). México: CIESS / OPS / OSP / OMS.
- Fernández-Cruz, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de educación*, (4), 11-36.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método (Trad. J. M. Recillas). *Convergencia*, 14(44), 15-40.
- Frankenberg, G. (2011). Teoría crítica. *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 9(17), 67-84.
- Fundación para la Promoción Humana, I.A.P. (s. f.). Fundadores. Recuperado de www.fph.org.mx/sobre-nosotros/fundadores/
- _____. (s. f.a). Sobre nosotros. Recuperado de www.fph.org.mx/sobre-nosotros/
- Fundación Saldarriaga Concha. (2013). *Guía para periodistas. Envejecimiento y Vejez*. Colombia: Pictograma Creativos S.A.S. Recuperado de www.saldarriagaconcha.org/images/fsc/pdf/prensa/kit_medios/guia_periodistas_vejez.pdf
- Gáinza-Veloso, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En Canales-Cerón, M. (Coord.). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (219-263). Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Garay De, G. (1997). La entrevista de historia de vida: Construcción y lecturas. En Garay De, G. (Coord.) *Cuéntame tu vida. Historia oral: Historias de vida* (16-28). México: Instituto Mora.
- García-Martínez, J. (2012). *Técnicas narrativas en psicoterapia*. Madrid: Síntesis.
- García-Ramírez, J. C. (2003). *La vejez: el grito de los olvidados*. México: Plaza y Valdés.
- Gaviria-Arias, D. (2007). Envejecimiento: Teorías y aspectos moleculares. *Revista Médica de Risaralda*, 13(2), 1-6.

- Gómez-Arbolea, E. (1955). Sociología, Escuela de humanismo. *Revista de Estudios Políticos*, (79), 3-34.
- Gómez-Zermeño, M. G. y Peña-Cereceres, J. (2013). Adultos Mayores. Un estudio socioeducativo en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 35(2), 64-90.
- González-Celis Rangel, A. L., Esquivel-Hernández, R. I. y Jiménez-Feres, J. (2005). Impacto de un aula para personas mayores sobre la calidad de vida. Una experiencia intergeneracional. Avances de un proyecto. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 95-109.
- González-Monteagudo, J. (1996). Las historias de vida: Aspectos históricos, teóricos y epistemológicos. *Cuestiones pedagógicas*, (12), 223-242.
- González-Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, (15), 227-246.
- González-Monteagudo, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, (19), 207-232.
- González-Navarrete, Ma. A. R. (2009). *Educación para toda la vida: La tercera edad* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Gutiérrez-Capulín, R., Díaz-Otero, K. Y. y Román-Reyes, R. P. (2016). El concepto de familia en México: Una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *CIENCIA ergo-sum*, 23(3), 219-228. Recuperado de ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/65586
- Gutiérrez-Eraza, A. (2008). *Servicios educativos en asilos, casas de reposo y/o residencias para adultos mayores del DF* (Tesina de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Inclán-Espinoza, C. (1992). *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1988*. México: UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2013). *Perfil sociodemográfico. Estados Unidos Mexicanos. Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI / SNIEG.

_____. (2018). Características de las defunciones registradas en México durante 2017 [comunicado de prensa núm. 525/18]. Recuperado de www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodem/DEFUNCIONES2017.pdf

_____. (2019). Indicadores demográficos de México de 1950 a 2050. Recuperado de www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Mapa_Ind_Dem18/index_2.html

_____. (2019a). Serie histórica censal e intercensal (1990–2010). Recuperado de www.inegi.org.mx/programas/ccpv/cpvsh/

Instituto Nacional de Geriatria. (2017). Envejecimiento. Recuperado de www.geriatria.salud.gob.mx/contenidos/institucional/envejecimiento.html

Instituto Nacional de las Mujeres. (2015). Situación de las personas adultas mayores en México. Recuperado de cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101243_1.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *Directrices para mejorar las Políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. México: autor.

_____. (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: autor.

_____. (2019a). La educación obligatoria en México. Informe 2019. México: autor.

Instituto para la Atención de los Adultos Mayores. (2019) ¿Quién es la persona mayor? Recuperado de www.adultomayor.cdmx.gob.mx/index.php/quien-es-el-adulto-mayor

- Landín-Miranda, M. R. y Sánchez-Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242.
- León De-Reyes, V. y Cuetos-Martínez, C. (2004). Tanatología: Una perspectiva distinta de la muerte. *Boletín Médico*, 1(4), 16-19.
- León De-Reyes, V. y Cuetos-Martínez, C. (2004a). Tanatología: Una perspectiva distinta de la muerte (segunda parte). *Boletín Médico*, 1(5), 13-19.
- López-Escalera, A. (2009). *Principios básicos de la Ley de las personas adultas mayores desde la perspectiva de las políticas públicas de carácter socioeducativo* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Mallimaci, F. y Giménez-Béliveau, V. (2006). Historias de vida y métodos biográficos. En Gialdino De, V. *Estrategias de investigación cualitativa* (175-212). Barcelona: Gedisa.
- Mariezkurrena-Iturmendi, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, (23), 227-233.
- Márquez-Tierrablanca, A. G. (2012). *Pedagogía hospitalaria: Taller lúdico-educativo con los adultos mayores en condiciones de hospitalización* (Tesina de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Martín-García, A. V. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en Pedagogía Social. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (7), 41-60.
- Mejía-Navarrete, J. (2016). *La investigación humanística*. Perú: Universidad Ricardo Palma / Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de repositorio.urp.edu.pe/
- Muñoz-Galiano, I. (2005). Los estereotipos de la vejez: Un problema social en vías de superación. *Pedagogía y Saberes* (22), 9-22.
- Ojeda-Castro, R. (2018). Educación especial y personas adultas mayores. Recuperado de educacion.nexos.com.mx/?p=1505

- Okuda-Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (1), 118 – 124. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf
- Oliva-Mendoza, C. (2016). Subjetividad y Objetividad. En Salmerón-Castro, A. M., Trujillo-Reyes, B. F., Rodríguez-Ousset, A. y Torre-Gamboa, M. *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación (DIFE)*. México: Fondo de Cultura Económica / FFyL, UNAM. Recuperado de www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=S&id=21#referencias
- Olivares-Alonso, E. (20 de febrero de 2019). El Estado mexicano tiene una deuda histórica con los ancianos, afirma la CNDH. *La jornada*. Recuperado de www.jornada.com.mx/2019/02/20/sociedad/032n2soc
- Papalia, D., Duskin, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano. Duodécima edición* (Trad. M. E. Ortiz Salinas y J. F. Javier Dávila). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Parada-Navas, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40. Recuperado de revistas.um.es/educatio/issue/view/8931
- Pardo-Andreu, G. (2003). Consideraciones generales sobre algunas teorías del envejecimiento. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 22(1), 58-67.
- Pastor-Homs, M. I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, (220), 525-544.
- Pedroza-Luengas, M. E. (2016). *Experiencias formativas de lectura en voz alta con adultos mayores de la ciudad de México en la UNAM* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Peña-Casanova, J., Bertran-Serra, I., Serra-Majoral, A. y Gramunt-Fombuena, N. (1999). *El Libro de la Memoria (Historia de vida)*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- Pereira de Queiroz, M. I. (1991). *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz.

- Piña-Osorio, J. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, 19 (78), pp. 39-56.
- Pujadas-Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pulido-Álvarez, Ma. E. (2004). Envejecimiento y longevidad. *La Homeopatía de México*, 73(631), 147-156.
- Puyana-Villamizar, Y. y Barreto-Gama, J. (1994). La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. *Maguaré*, (10), 185-196.
- Ramos-Esquivel J., Meza-Calleja, A. M., Maldonado-Hernández, I., Ortega-Medellín, M. P. y Hernández-Paz, Ma. T. (2009). Aportes para una conceptualización de la vejez. *Revista de Educación y Desarrollo*, (11), 47-56.
- Reyes-Santes, A. D. (2014). *Educación para la salud en los adultos mayores: Una propuesta de Taller* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Rodríguez-Cabrera, A., Álvarez-Vázquez, L. y Castañeda-Abasca, I. (2007). La pirámide de población. Precisiones para su utilización. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(4). Recuperado de www.revsaludpublica.sld.cu/index.php/spu/index
- Rodríguez-Castañeda, I., Moreno-Bermejo, I., Carretero-Díaz, M. A., Ortiz-Molina, S., Oviedo-Sotomayor, H. y Garrido-González, M. L. (2012). La utilización de historias de vida en la investigación cualitativa en enfermería urológica. *Enfuro*, (122), 39-41.
- Rojo-Calvo, A. (1997). Los documentos personales en la investigación sociológica: Historias de vida, relatos, biografías, autobiografías. Su diferenciación y pertinencia. *Revista General de Información y Documentación*, 7(2),385-395.
- Sancho-Gil, J. M. (2014). Historias de vida: El relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Praxis Educativa*, 18(2), 24-33.

- Santamarina, C. y Marinas-Herreras J. M. (1995). Historias de vida e historia oral. En: Delgado, J. M. y Gutiérrez-Fernández, J. (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (259-287). Madrid: Síntesis.
- Sanz-Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación social: Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, 57(1), 99-115.
- Sarabia-Heydrich, B. (1985). Historias de vida. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, (29), 165-186.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (s.f.). El Medio Ambiente en México 2013 – 2014. Recuperado de apps1.semarnat.gob.mx:8443/dgeia/informe_resumen14/01_poblacion/1_1.html
- Secretaría de Salud. (2019). Anuario de Morbilidad 1984 – 2018. Recuperado de www.gob.mx/salud/acciones-y-programas/anuarios-de-morbilidad-1984-2018
- Streheler, B. (1997). *Times, Cells, and Aging*. Estados Unidos de América: Academic Press.
- Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Dussel, I. *III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (161-178). Buenos Aires: Santillana.
- Troncoso-Pantoja, C. y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332.
- Ugalde-Hernández, O. (2010). *Guía clínica para el Tratamiento de los Trastornos Psicogeriátricos*. México: Instituto Nacional de Psiquiatría.

- Vadillo-Bueno, R. M. G. (2019). Posibles futuros de la formación docente: Un ejercicio de imaginación. En Sánchez-Mendiola, M. y Martínez-Hernández, A. M. P. (Eds.). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (487-489). México: Imagia Comunicación, S. de R.L. de C.V.
- Valle Gómez-Tagle, R., Rojas Argüelles, G. y Villa Lozano, A. (2001). El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis. En Romo López A. (Coord.). *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio* (51-74). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) / Colección Biblioteca de la Educación Superior / Serie Investigaciones.
- Victorino-Ramírez, L. y Víctor-Ramírez, A. C. (2010). Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿avances o retrocesos? *Tiempo de Educar*, 11(21), 59-78.
- Villar-Posada, F. (2003). *Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación*. Recuperado de www.ub.edu/dpased/fvillar/principal/proyecto.html
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zubieta-García, J., et al. (2012). Mejora de la calidad educativa. En Narro Robles, J., Martuscelli-Quintana, J. y Barzana-García, E. (Coord.). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (349-370). México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado de www.planeducativonacional.unam.mx/
- Zúñiga-Acevedo, N. (2013). *Los sentidos de la educación para los adultos mayores en una experiencia pedagógica* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Zúñiga-Herrera y Vega-Macías. (2004). *Envejecimiento de la Población de México. Reto del siglo XXI*. México: Consejo Nacional de Población (CONAPO).