



La línea de vida como recurso metodológico. Dos ejemplos en el contexto universitario

The life course as a methodological resource for biographical event interpretation

A linha de vida como recurso metodológico para a interpretação do acontecer biográfico

María del Rocío Guzmán Benavente

marociogb@ujed.mx

Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana. Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Karla María Reynoso Vargas

kreynoso@ujed.mx

Escuela Superior de Música. Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Paola Berenice Gurrola Domínguez

berenice1466@outlook.com

Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana. Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Cosme Francisco Maldonado Rivera

cfmaldonador@ujed.mx

Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana. Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Oliverio Leonel Linares Olivas

leonel@ujed.mx

Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana. Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Recepción: 18 Agosto 2021

Aprobación: 20 Abril 2022

Publicación: 01 Junio 2022

Cita sugerida: Guzmán Benavente, M. del R., Reynoso Vargas, K. M., Gurrola Domínguez, P. B., Maldonado Rivera, C. F. y Linares Olivas, O. L. (2022). La línea de vida como recurso metodológico. Dos ejemplos en el contexto universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(1), e105. <https://doi.org/10.24215/18537863e105>

Resumen: Revisamos la línea de vida como herramienta útil para analizar y comprender las vivencias de las personas. Discutimos el valor de la herramienta para construir ejes analíticos, secuenciar, estructurar y graficar información mediante diversos recursos: colores, grosores y formas. Damos cuenta de las posibilidades de la línea de vida para interpretar acontecimientos biográficos desde dos perspectivas teóricas: el *enfoque biográfico* y el *enfoque curso de vida*, cada uno ejemplificado a partir de dos estudios previos. Los abordajes permiten visibilizar condiciones de vida o procesos de transición mediante este recurso metodológico, como facilitador del trabajo interpretativo, en torno al sentido de vida que buscamos comprender alrededor de la condición humana.

Palabras clave: Trayectorias, Curso de vida, Subjetividades, Fenomenología.

Abstract: This paper aims to review the life course as a tool to analyze and understand people's experiences. We discuss the value of the tool for constructing analytical axes, sequencing, structuring, and graphing information through various resources: colors, thicknesses, and shapes. Then, we account for the possibilities of the life course to interpret biographical events from two theoretical perspectives: the *biographical approach* and the *life course approach*, each exemplified from two previous studies. These approaches make it possible to observe living conditions or transition processes with the aid of this methodological resource, as a facilitator of interpretive work, in relation to the meaning of life that we seek to understand around the human condition.

Keywords: Trajectories, Life course, Subjectivities, Phenomenology.

Resumo: Revisamos a linha de vida como uma ferramenta útil na análise e compreensão das vivências das pessoas. Discutimos o valor dessa ferramenta na construção dos eixos analíticos e na sequência, estrutura e desenho da informação através

de recursos diversos: cores, grossura e formas. Consideramos as possibilidades da linha de vida para interpretar eventos biográficos desde duas perspectivas teóricas: a *abordagem biográfica* e a *abordagem curso de vida*, cada uma delas exemplificadas a partir dos estudos prévios. Essas abordagens permitem visibilizar condições de vida ou processos de transição por meio deste recurso metodológico, como facilitador do trabalho interpretativo, em torno do sentido de vida que procuramos compreender ao redor da condição humana.

Palavras-chave: Trajetórias, Curso de vida, Subjetividades, Fenomenología.

1. INTRODUCCIÓN

Entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de las y los actores implica examinar los modos en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es aquella que las personas perciben como tal (Taylor y Bogdan, 1999), al materializarse significativamente en ideas, sentimientos y motivos internos (Douglas, 1970).

La perspectiva cualitativa (Taylor y Bogdan, 1999) nos ha orientado en el trabajo investigativo desde los métodos fenomenológico y biográfico (Creswell, 2003), centrados en realizar un tratamiento más personal e intersubjetivo, en la idea de la emergencia del sentido de vida de quienes co-participan en él.

El abordaje cualitativo, más que un conjunto de técnicas para la recolección de información, es “un modo de encarar el mundo empírico” (Taylor y Bogdan, 1999, p. 20); la investigación adquiere entonces una resitura inductiva, holística y naturalista (Patton, 1986), centrada en los marcos de referencia de las y los participantes. Por lo tanto, no hay una intencionalidad de búsqueda de “verdad” o “moralidad” alguna, sino de realizar un ejercicio de comprensión lo más detallado posible de las perspectivas de quienes participan, en el interés de lo que se investiga.

En esa vía, la línea de vida ha sido una herramienta adecuada para fortalecer el análisis de experiencias subjetivas. La finalidad de este trabajo es justamente exponer el valor metodológico de esta herramienta en el contexto de investigaciones fenomenológicas, desde el acontecer biográfico y la construcción de trayectoria (Bertaux, 1999; Ferrarroti, 1990); o bien, desde el curso de vida que define a las personas (Elder, 1991; Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006), según se trate del empleo de uno u otro enfoque teórico.

En primer lugar, desarrollamos el trabajo identificando ambos enfoques en torno a *la línea de vida como herramienta metodológica*; en segundo lugar, presentamos algunas consideraciones conceptuales, así como el valor que adquiere la experiencia humana desde su expresión como trayectoria o curso de vida. Para finalizar, y a partir de una intención pedagógica, mostramos, mediante dos ejemplos, cómo se puede emplear la línea de vida en procesos de análisis biográficos.

2. LOS ENFOQUES TEÓRICO-CONCEPTUALES COMO SUSTENTO DE LA LÍNEA DE VIDA

Existen, al menos, dos perspectivas teóricas para abordar la línea de vida como herramienta metodológica. Ubicamos, por un lado, el enfoque biográfico (Bertaux, 1999; Ferrarroti, 1990), de origen europeo, entre cuyos aportes conceptuales encontramos el de trayectoria o historia de vida; por otro lado, situamos el enfoque americano (Elder, 1991; Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006), que nos acerca a la comprensión de lo que puede entenderse como curso de vida.

2.1 Enfoque o perspectiva biográfica

La línea de vida es una herramienta que nos habla de cambios y/o permanencias en tanto acontecimientos de lo vivido (Boniolo, Di Virgilio y Navarro, 2008); nos permite recrear gráficamente narrativas obtenidas mediante entrevistas a profundidad y otros recursos narrativos, como apuntes autobiográficos u otros escritos (poesía, cartas personales, etc.). Este tipo de recursos permite tejer historias diversas.

La herramienta posibilita, así, configurar síntesis de trayectorias en representaciones gráficas como especie de “biografías del yo”. Es un recurso técnico que ubica, al mismo tiempo que destaca, momentos clave en la vida de las personas, en tanto que lo acontecido muestra la disposición de puntos de inflexión para visualizar aspectos más profundos ocurridos en la vida de los seres humanos (Leclerc-Olive, 1999, en Boniolo, Di Virgilio y Navarro, 2008).

Es evidente que este recurso técnico no sustituye biografía alguna, ni tampoco el valor del propio relato; no obstante, nos ofrece la posibilidad de graficar trayectos para enriquecer la rememoración de lo que alguien nos cuenta. Dicho de otro modo, y, como sugieren Boniolo, Di Virgilio y Navarro (2008), posibilita mostrar “momentos” entendidos como “acontecimientos” que acompañan y conforman trayectorias personales, haciendo que los relatos de las personas les otorguen sentido a las imágenes construidas. De esa forma, se convierte en un instrumento enriquecedor para visualizar lo que se construye en lo narrado (Boniolo, Di Virgilio y Navarro, 2008), a manera de transcurros biográficos (Sautu, 2004).

La línea de vida actúa, entonces, como una síntesis biográfico-esquemática (Leclerc-Olive, 1999) de la experiencia de una persona que, con el soporte del enfoque biográfico, deviene en un ejercicio para conciliar la observación y la reflexión en la reconstrucción de lo vivido; presume también la existencia de una variedad de caminos posibles y de una multiplicidad de razonamientos en los estudios sobre historias de vida (Bertaux, 1999; Ferrarotti, 1990, en Muñiz Terra, 2012), para la valoración de los sujetos a partir de sus trayectorias y de la aprehensión del contexto en el que acontece la vida de los actores sociales. La perspectiva biográfica reconoce que la historia de vida es reflejo de una época, de las normas sociales y de los valores compartidos por la comunidad de pertenencia (Pujadas Muñoz, 1992).

La trayectoria biográfica resulta un entrecruzamiento de múltiples líneas, se constituye en tanto sucesión de situaciones vividas por las personas en diferentes esferas o ámbitos (escolar, laboral, familiar, social, residencial, político, religioso y espiritual, entre otros), con distintas articulaciones históricas. Su abordaje supone dos niveles de realidad: el de los hechos objetivos u objetivables como fechas, actores, sucesos; y el de los aspectos subjetivos, en tanto percepciones, representaciones e interpretaciones (Muñiz Terra, 2012).

La corriente europea, particularmente de orientación francesa, resalta la importancia del tiempo (Coninck y Godard, 1998). La temporalidad, alusiva a determinados momentos de la historia de vida, en conjunto con los elementos objetivos y subjetivos, dan pauta a la reconstrucción biográfica. Así, podemos reconocer, en las trayectorias, esquemas de movilidad definidos por quien investiga y ubica a un actor social en diferentes momentos de su historia de vida.

En resumen, la perspectiva biográfica sugiere una ruta metodológica para configurar trayectorias de vida, a partir de tres dimensiones que posibilitan la reconstrucción de historias paralelas o imbricadas, entretejiendo hechos biográficos (actividades, prácticas, roles, identidades sociales, etc.), lugares y tiempos específicos. Se trata de historias situadas desde la subjetividad de los actores sociales, cuya percepción adquiere un protagonismo en los ámbitos que configuran sus trayectos (educativos, laborales, familiares, etc.), y en las que se pueden identificar condiciones objetivas que refieren a contextos específicos (una comunidad, una institución, etc.) (Muñiz Terra, 2012).

2.2 El enfoque del curso de vida

El enfoque del curso de vida surgió como una propuesta conjunta desde diferentes disciplinas: sociología, historia, psicología y demografía. Esta perspectiva replantea las preguntas de investigación en términos de cursos y patrones en vez de cadenas causales. Es una corriente que subraya el peso de la agencia humana (George, 2006). Toma en cuenta la subjetividad individual, el entretendido social, los valores del entorno, el contexto sociohistórico, la interdependencia con otros y la complejidad, considerando los niveles micro, meso y macrosocial.

Aborda fenómenos humanos sumamente subjetivos, como el estudio del tiempo psicológico y social; el efecto de tener una experiencia particular en un momento preciso; los cambios en la biografía personal derivados de las circunstancias contextuales, así como aquellos de orden social articulados a las biografías individuales. Resulta una aproximación metodológica útil para analizar la relación existente entre las vidas individuales y el cambio social (Blanco, 2011; Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006; Elder y Giele, 2009).

Blanco (2011) recuenta tres conceptos fundamentales y cinco principios generales necesarios para realizar un análisis desde el enfoque del curso de vida. Los conceptos básicos son trayectoria, transición y *turning point* (Elder, 1991; Elder y Shanahan, 2006). Estos tres conceptos resultan ejes organizadores de sentido. La trayectoria refiere a un camino a lo largo de la vida que puede cambiar de dirección, grado y proporción (Elder, 1991); implica una visión a largo plazo. Se define en el camino recorrido en el ciclo vital de la persona, en el proceso de envejecimiento. Como cada persona funge distintos roles, puede formar distintas trayectorias en su curso de vida. Por ejemplo, trayectoria familiar, laboral, etc.

La *transición* hace referencia a cambios de estado, posición o situación. Implica salir de una fase de la vida y entrar a otra, y requiere muchas veces que la persona se adapte a una dinámica diferente. Demanda un tiempo de transformación a nivel individual (cognitivo, emotivo, actitudinal, etc.) y este cambio tiene impacto a nivel social. Esas transformaciones no necesariamente están predeterminadas o absolutamente previsibles; sin embargo, hay transiciones que tienen mayores probabilidades de ocurrir que otras, por ejemplo: la entrada a la adolescencia, la salida de un nivel educativo, el ingreso al mercado de trabajo, entre otras.

Los *turning points* —que podríamos traducir como hitos o sucesos críticos— se refieren a hechos que provocan fuertes modificaciones en el curso de vida. Pueden corresponder a un acontecimiento externo que marca la vida, ya sea de manera negativa, como la muerte de un ser querido, o de manera positiva, como obtener un puesto de trabajo inspirador; pero también puede tratarse de situaciones meramente subjetivas (Blanco, 2011; Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006; Montgomery et al., 2008).

Los principios generales de la perspectiva de curso de vida se pueden resumir de la siguiente manera:

1. El principio del “desarrollo a lo largo del tiempo”, que tiene como premisa, para comprender un momento específico, conocer aquello que lo antecedió. Requiere que quienes investigan conserven una perspectiva de largo plazo en el análisis. Esto implica estudiar períodos sustanciales y no sólo breves episodios en la vida de las personas. Aunque este principio resulta indispensable para la interpretación, no siempre es posible contar con los datos completos, por falta de información (Elder y Kirkpatrick, 2002; Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006).
2. El principio de “tiempo y lugar” enfatiza la importancia del contexto. La premisa es que la vida de las personas está inmersa en y es moldeada por los tiempos y valores sociohistóricos (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006). Por lo tanto, quienes forman parte de una cohorte generacional comparten, en alguna medida, ciertas características sociales. Este principio entiende que la posición y el estatus social influyen en el desempeño de los roles individuales. Entonces, en el trabajo de investigación resulta relevante tomar en consideración las influencias socioculturales, observar distinciones por género, por clase social o estrato socioeconómico, y por raza o etnia, entre otras (Elder y Giele, 2009, en Blanco, 2011).

3. El principio del “*timing*”, entendido como el momento en que un hecho ocurre dentro del curso de la vida, centra el interés en si ese suceso “es pronto o tarde en relación con otras personas y con las expectativas normativas” (Elder y Giele, 2009, p. 10). Considera que el momento en el que suceden las transiciones puede tener efectos tanto en el curso de vida propio como en el de otras personas (Elder, 2002). Las transiciones y los *turning points* implican diferentes consecuencias según el momento o etapa de la vida. Por ejemplo, tener un hijo a los 14, a los 30 o a los 52 años; tenerlo antes de obtener un grado académico o después. Por lo tanto, un análisis que puede derivarse de este principio es el de la acumulación de ventajas y desventajas a lo largo del curso de vida (O’Rand, 2009; O’Rand y Henretta, 1999).
4. El principio de “vidas interconectadas” (*linked lives*) afirma que la experiencia humana se vive en interdependencia, entrecruzada por relaciones con otros, por redes compartidas. Esos vínculos son justamente los que expresan las influencias histórico-sociales (Elder, 2002). En el trabajo de análisis resulta importante hacer notar las relaciones relevantes; por ejemplo, entre miembros de la familia, amistades, maestros y alumnos, entre otras (Elder y Shanahan, 2006). Metodológicamente, es necesario observar la interdependencia de las diversas trayectorias de un mismo individuo con respecto a otros individuos y/o grupos.
5. El principio de “libre albedrío” (*agency*) parte de la premisa de que las personas toman elecciones y tienen voluntad. Si bien es cierto que la vida de cada quien está acotada por circunstancias históricas y sociales, así como por una estructura de oportunidades que implica limitaciones, no somos seres pasivos a merced total de los constreñimientos estructurales; tomamos elecciones, tenemos iniciativas; somos partícipes en la construcción de nuestro propio curso de vida (Elder, 2001; Elder y Giele, 2009).

3. DOS POSIBLES FORMAS DE EMPLEAR LA LÍNEA DE VIDA EN PROCESOS DE ANÁLISIS FENOMENOLÓGICOS

Con fines ilustrativos, presentamos dos investigaciones en las que empleamos la línea de vida como apoyo metodológico en el proceso de análisis de trayectorias. Ambos estudios fueron retomados de las tesis doctorales de las primeras autoras de este documento (Guzmán, 2018; Reynoso, 2018). Para fines didácticos, abordamos cada uno desde una perspectiva teórica distinta.

En la primera investigación aludimos a la construcción subjetiva de identidades en mujeres académicas frente a sus dilemas familiares y laborales. Realizamos un ejercicio interpretativo desde la *perspectiva biográfica*, que posibilitó reconstruir con detalle las semblanzas de 15 mujeres académicas y sus trayectorias, en algo semejante a una etnografía expresada gráficamente, realizada a partir de los hechos narrados para interpretarlos en un ejercicio próximo a lo que Geertz (1995) llamaría *descripción densa*.

En el segundo estudio empleamos la línea de vida para identificar patrones en el desarrollo de síntomas del síndrome de sobreentrenamiento (un cuadro de estrés crónico) en estudiantes de música de nivel universitario. Lo abordamos a través de la *perspectiva curso de vida*, lo que nos permitió comprender el proceso evolutivo del síndrome, así como los estresores y apoyos que interactúan en su evolución.

3.1 Ejemplo 1. Líneas de vida: temporalización de experiencias de académicas universitarias, desde la perspectiva biográfica

Retomamos este estudio de la tesis doctoral “La construcción subjetiva de identidades en académicas-investigadoras, desde el espacio personal-familiar y su incidencia en la carrera laboral: Caso UJED” (Guzmán-Benavente, 2018).

Realizamos entrevistas en profundidad a las participantes, y completamos la información con sus propias autobiografías, que abonaron en la construcción de sus líneas de vida. De esa forma, las líneas se convirtieron en un recurso técnico que nos permitió ubicar y destacar *momentos clave* en la experiencia de las profesoras a partir de lo narrado por ellas, lo que nos dio la posibilidad de apreciar la configuración de *puntos de inflexión* que nos permitieron visualizar, en un proceso interpretativo, aspectos más profundos en la vida de las profesoras (Leclerc-Olive, 1999, en Boniolo, Di Virgilio y Navarro, 2008; Muñiz Terra, 2012).

La línea de vida, siguiendo a Boniolo, Di Virgilio y Navarro (2008), nos permitió ubicar cambios y/o permanencias de lo vivido por las académicas, así como graficar *trayectos*, en aras de enriquecer todo aquello rememorado. Dicho de otro modo, y como sugieren los autores recién referidos, la línea de vida nos permitió graficar “momentos” entendidos como “acontecimientos” que acompañaron y conformaron las trayectorias personales, y en las que cada relato imprimió sentido a las imágenes construidas.

La construcción de las líneas de vida de las académicas representa, de acuerdo con Leclerc-Olive (1999), una *síntesis biográfico-esquemática* que diseñamos empleando círculos de colores para representar por décadas distintos momentos en la vida de las profesoras. En las figuras circulares intentamos mostrar la sucesión de acontecimientos, así como la intensidad con la que ellas los percibieron. Consideramos que una década representaba un segmento temporal suficiente para apreciar los acontecimientos que concatenaron su trayectoria laboral. Los tiempos, alusivos a determinados momentos de la historia de vida de las profesoras, en conjunto con los *elementos objetivos y subjetivos*, nos permitieron reconstruir sus biografías (Coninck y Godard, 1998).

Representamos los sucesos a partir de una escala de colores que incluyó desde un color verde para significar apenas la notoriedad de lo acontecido, pasando por un amarillo, un azul, un naranja, hasta un rojo. Este último color significó acontecimientos valorados por las participantes como difíciles o complejos (Tabla 1).

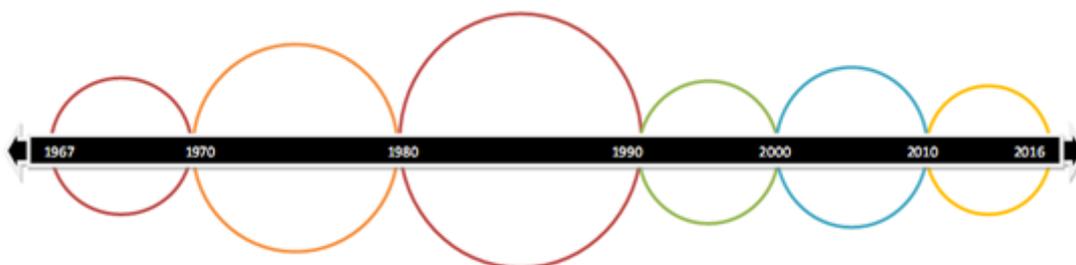
TABLA 1
Colorama utilizado en el diseño de la línea de vida de las académicas

Color	Significado	Puntaje de intensidad
Verde	Apenas lo notaba	1
Amarillo		2
Azul		3
Naranja		4
Rojo	Situación muy difícil de afrontar	5

El tamaño de los círculos que empleamos en la gráfica de la línea de vida nos permitió representar la cantidad de sucesos o acontecimientos que las profesoras vivieron por décadas. De tal forma que, a mayor tamaño del círculo, a ellas les implicó lapsos de mayor demanda (Figura 1). Esta representación nos fue útil para identificar acontecimientos y aspectos profundos ocurridos en la vida de las académicas, así como para configurar diversas “biografías del yo” personal —familiar— y laboral en sus trayectorias de vida (Leclerc-Olive, 1999, en Boniolo, Di Virgilio y Navarro, 2008).

FIGURA 1

Empleo de círculos, colores y segmentación de tiempos para la representación gráfica de la línea de vida



La información biográfica de cada una de las profesoras nos permitió conocer aspectos de carácter subjetivo, tanto individual como social, que difícilmente pueden apreciarse mediante instrumentos de orden cuantitativo (Ito y Vargas, 2005), dada la complejidad que adquiere la construcción de las identidades articuladas a los ámbitos familiar y laboral. El interés fue el de adentrarnos en el significado que dicha construcción representa en la narrativa como recurso metodológico (Cabruja, ñiguez y Vázquez, 2000).

En este estudio, con perspectiva psicosocial y de género, la línea de vida nos permitió identificar cómo la mayoría de estas académicas no pudieron contrarrestar la discontinuidad y duplicidad de ser mujeres trabajadoras, amas de casa y madres. El fenómeno de la doble presencia se mostró como un "desdoblamiento", con altos costos psicofísicos y socioemocionales (Guzmán Benavente, Polanco Hernández, Reynoso Vargas y Maldonado Rivera, 2018).

En la expresión gráfica de las líneas de vida apreciamos cambios acontecidos como *puntos de inflexión* en las biografías de las profesoras. Como señala Alcañiz (2008), en la relación histórica y social las etapas de la vida incluidas en la biografía aparecen *prescritas y genderizadas* porque la trayectoria de vida de las mujeres —en contraposición con la de los varones, que se ha institucionalizado en el contexto del ámbito laboral— ha respondido históricamente al matrimonio y a la maternidad (Charles y Harris, 2007).

La línea de vida nos ayudó a reconocer que las historias de las profesoras reflejaron ciertas normas sociales, así como valores compartidos de su época (Pujadas Muñoz, 1992), mediados y finales del siglo XX. Mediante dichas historias visualizamos circunstancias en las que transcurrió su experiencia formativa, con mayores tropiezos para algunas y mejores oportunidades para otras en el medio universitario. La mayoría de las historias de las informantes estuvieron marcadas por ciertas restricciones en su acceso a la universidad y por los cambios que observamos en sus trayectos debido a la serie de transformaciones sociales y culturales que les tocó vivir, así como por los apoyos familiares que impulsaron su ingreso a la educación superior y, posteriormente, su interés por la academia como profesión.

La herramienta gráfica nos permitió recuperar, desde la narrativa de las profesoras, lo que algunos estudios de género apuntan (Buquet, 2013; Cerros, 2011): las mujeres en la academia se ven más afectadas que sus colegas varones en el desarrollo de sus trayectorias profesionales debido a su rol de cuidadoras y madres. Asimismo, apreciamos una des-estandarización del curso vital común en las biografías de las mujeres. Nos ayudó a identificar momentos en los que fue factible el rompimiento de los mandatos sociales con respecto a ciertos roles esperados.

La irrupción de biografías electivas, dado el número de mujeres en el mercado laboral, supone entonces rupturas biográficas aún condicionadas por una división sexual del trabajo, que pudimos observar en el ejemplo de las profesoras.

3.2 Ejemplo 2: La línea de vida en la comprensión de la evolución de un cuadro clínico, desde la perspectiva del curso de vida

Retomamos el segundo ejemplo de un estudio fenomenológico que formó parte de la tesis doctoral “Caracterización del síndrome de sobreentrenamiento en músicos estudiantes de nivel licenciatura” (Reynoso Vargas, 2018). En este estudio, tomamos las líneas de vida como un recurso emergente de apoyo en el análisis. No estaban previstas en el planteamiento metodológico inicial; sin embargo, su empleo se volvió esencial para estructurar la información.

Analizamos relatos de estudiantes de música de nivel licenciatura sobre períodos sumamente estresantes que implicaron involución técnica-musical; es decir, el periodo circundante del retroceso técnico-interpretativo que se daba a pesar de que las/los estudiantes estudiaban de manera disciplinada. La estrategia primaria de recolección de datos fue la entrevista, pero también incluimos documentos personales que aportaron información complementaria (entrevistas, cartas, diagnósticos clínicos, diarios de rehabilitación, etc.).

Comenzamos realizando un análisis de contenido (González, 2009), tratando de categorizar, organizar y estructurar las experiencias de las y los informantes. Sin embargo, observamos limitaciones en dicho análisis. La complejidad de los relatos nos dificultó estructurar la información y advertir patrones o trayectorias claras en la construcción subjetiva, así como en la reconstrucción del sentido de lo vivido por cada participante. Como es frecuente, el recuento de los acontecimientos experimentados siguió una secuencia asociativa desde el sentido otorgado por cada persona. La ubicación de los acontecimientos relevantes implicaba “saltos” dentro de la narrativa, en cuanto a temporalidad y áreas de vida (social, escolar, musical, personal). Esta complejidad nos implicó algunos retos metodológicos. Primero, fue evidente que debíamos respetar el principio del “desarrollo a lo largo del tiempo” (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006); es decir, nos era necesario conocer aquello que precedía a la aparición del síndrome y mantener una perspectiva de largo plazo para comprender su evolución. No era suficiente centrarse en la clasificación de síntomas, ni tampoco formar “cadenas de sucesos” a manera de secuencias rígidas. Aún más, nos hacía falta comprender en profundidad los antecedentes de cada caso e identificar los aspectos que interactuaban con la evolución del síndrome. Para reconstruir los antecedentes y la evolución del síndrome nos fue necesario expandir y profundizar los relatos. Para poder estructurarlos, decidimos emplear la línea de vida.

Pasamos de analizar sucesos críticos a estudiar transiciones. Para proceder, volvimos a entrevistar a cada informante. El número de sesiones subsiguientes varió de tres a seis, dependiendo de la densidad de sus vivencias y de sus tiempos disponibles. Nuestro trabajo se centró en complementar los relatos hasta identificar cuándo y cómo se gestaron las condiciones para generar el cuadro de estrés crónico; los estresores relevantes que influyeron en el desarrollo del síndrome, y los apoyos, relaciones y recursos que fueron preventivos o ayudaron a que los estudiantes superaran las adversidades; así como las vivencias implicadas en la rehabilitación. Enfatizamos que la temporalidad de los relatos no comprendió todo el transcurso biográfico, sino el periodo de transición *estar bien - el desarrollo del cuadro de estrés - disrupción por los síntomas del síndrome - proceso de rehabilitación - estar bien (de otra manera)*. Para algunos, esto duró pocos meses; para otros, varios semestres.

El principio de “tiempo y lugar” (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006), nos ayudó a darle la importancia debida al contexto de las y los informantes. Siendo universitarios, estaban sujetos a tiempos y dinámicas institucionales; y como estudiantes de música, la carga de estrés aumentaba con entrega de lecciones, presentaciones públicas, ansiedad escénica, la consecución de dominio técnico-interpretativo y otras diversas presiones. Ya que gran parte de sus experiencias giraba en torno a dinámicas del ciclo escolar, actores y exigencias socio-educativas, decidimos segmentar el tiempo de las líneas de vida por semestres. Consideramos que ello podría facilitar a cada estudiante a ubicar sus vivencias.

Una premisa de trabajo fue considerar como significativos los acontecimientos concebidos como tales para cada participante, por lo que les pedimos —de manera individual— que representaran la temporalidad y la intensidad de sus vivencias con líneas trazadas en hojas de papel. Cada hoja representó un semestre, y las pegamos, confeccionando una especie de pergamino.

En las sesiones individuales aclaramos diversos aspectos: la relación entre las situaciones, la influencia de ciertas relaciones personales, la temporalidad de los sucesos, la intensidad de cada vivencia, entre otros. Algunas veces las preguntas aclaratorias dejaban ver nuevos aspectos en los aspectos que ya creíamos finalizados. En otras, la vivencia de una persona nos alertó sobre acontecimientos que podían resultar relevantes para otra.

En conjunto con cada participante esbozamos una línea austera con lo relativo al síndrome de sobreentrenamiento. Para cada acontecimiento la persona indicó de “dónde a dónde” debía remarcar la línea, es decir, la temporalidad. Luego, asignó un puntaje de intensidad para cada acontecimiento. Ocupamos una escala tipo Likert que iba del -5 al +5, donde el 0 significó un estado neutro; las experiencias negativas fueron reportadas con números negativos y los aspectos alentadores fueron reportados con números positivos (Tabla 2). La mayoría de los sucesos variaban su intensidad a lo largo del tiempo. Por ejemplo, una contractura dolorosa podía comenzar en -5 e ir disminuyendo su puntaje hasta terminar en 0.

TABLA 2
Colorama utilizado en el diseño de la línea de vida de las/los estudiantes

Color	Significado	Valor asignado
Azul	“Lo mejor que me pudo haber pasado”	+5
Verde intenso	experiencia sumamente positiva: “Me ayudó mucho”	+3 ó +4 (según grosor)
Verde olivo	Experiencia positiva: “sí me ayudó”, “Me ayudó en algo”	+2
Verde claro	experiencia levemente positiva: “Me ayudó un poco”	+1
Blanco	experiencia neutra	0
Amarillo	Experiencia levemente negativa: “Me afectó poco”	-1
Naranja claro	experiencia negativa: “sí me afectó”, “me afectó en algo”	-2
Naranja intenso	experiencia sumamente negativa: “Me afectó mucho”	-3 ó -4 (según grosor)
Rojo	“Lo peor que me pudo haber pasado”	-5

Los relatos estaban llenos de comentarios alusivos a la acción de otras personas: “Cuando el maestro me dijo que...”, “cuando no pude tocar en clase”, “cuando la doctora me diagnosticó...”, “cuando rompí con mi novia...”, “cuando comencé a ir con la psicóloga...”, “cuando logré pasar ese semestre...”, etc. Estos comentarios recordaron la importancia de contemplar el principio de vidas interconectadas o *linked lives* (Elder, 2002), la necesidad de observar la interdependencia de las diversas trayectorias que una persona puede vivir en diferentes áreas de su vida y su relación con otras personas e influencias contextuales.

Para cada caso, estructuramos la información en torno a una línea principal que representó la vivencia estresante, que presentaba toda la información relativa al cuadro clínico; pero de manera espontánea, cada participante marcó líneas paralelas con información que consideraba importante en tanto que influía en el

desarrollo del síndrome. Las líneas adicionales referían a experiencias escolares, musicales, de tipo personal, familiar, social, procesos médicos de rehabilitación, entre otras.

Teóricamente hablando, y retomando los términos referidos por Elder (1991), la manifestación del síndrome (el sobreentrenamiento) puede entenderse como un hecho crítico o *turning point*; el segmento de tiempo estudiado (antes, durante y después de los síntomas), incluidas todas las vivencias relacionadas, conforman la *transición*; la línea principal, así como las líneas paralelas relativas a aspectos sociales, escolares, médicos, etc., representan las diferentes *trayectorias* de cada estudiante.

A fines del análisis, estructuramos la información en tres líneas-eje o trayectorias que se desarrollaban paralelamente: a) aspectos relacionados con los síntomas del síndrome de sobreentrenamiento, b) apoyos psicosociales y c) estresores extraescolares.

Las líneas con sus respectivas anotaciones fueron de vital importancia para que pudiéramos identificar estresores y apoyos que interactuaban en la evolución del síndrome. Nos ayudaron a detectar la “acumulación de ventajas y desventajas” (O’Rand, 2009) para superar el síndrome. Gracias a ellas pudimos detectar elementos preventivos, así como perfiles de riesgo y situaciones que, conjuntas, volvían vulnerables a las y los estudiantes para desarrollar una disrupción de salud (física y/o emocional), acompañada de un bajo rendimiento académico. Asimismo, nos permitieron observar el modo en que se produce la evolución del cuadro clínico. Con base en ellas, identificamos patrones en la presentación de los síntomas y fases evolutivas del síndrome de sobreentrenamiento.

El enfoque de curso de vida nos ayudó a vislumbrar la importancia del *timing* (Elder, 2002; Elder y Giele, 2009). Permitió entender que un mismo suceso tiene distinta significación dependiendo de la fase evolutiva en que se encuentra la persona y, por lo tanto, tiene distinto efecto en su desarrollo. Una reprobación escolar, una pérdida afectiva, un diagnóstico médico inciden en la condición personal de distinta manera en cada una de las fases del síndrome. Por ejemplo, un recital con malos resultados podía pasar sin muchas consecuencias en una fase inicial, pero en la fase crítica podía detonar síntomas físicos, pérdida de sentido de la actividad acompañada de ideas de deserción o angustia existencial.

Aunque elaboramos un modelo teórico sobre las fases del síndrome, las líneas de vida mostraron que hay diferentes cursos/trayectos. Se identificaron múltiples procesos evolutivos, no sólo uno; diversas formas de resolución, tantas como personas y situaciones. Mientras algunos estudiantes pasaron secuencialmente las fases en el orden 1-2-3-4-5, la mayoría de ellos se “entramparon” en alguna de las fases y formaron, por ejemplo, una secuencia 1-2-3-2-3-2-3-4-5; formaron ciclos, hasta llegar a la rehabilitación (parcial o total). La resolución del síndrome fue determinada, en parte, por las circunstancias y recursos externos; y en parte, por la respuesta fisiológica individual, las decisiones personales e iniciativas que cada participante tomó en torno a recuperar su salud física y mental. Es decir, el principio de “libre albedrío” o *agency* (Elder, 2001; Elder y Giele, 2009).

Además de las bondades metodológicas que ya hemos reseñado, el enfoque del curso de vida nos permitió abordar las enfermedades, trastornos y dolencias no como fenómenos dicotómicos en términos ontológicos (ausencia/presencia), sino como fenómenos bio-psico-sociales, evolutivos, dependientes de recursos individuales y determinantes sociales. Particularmente, nos permitió observar que el síndrome de sobreentrenamiento puede aparecer en varios momentos de la carrera; que no es exclusivo de un perfil académico determinado; ni tampoco responde a un momento específico del ciclo académico. Como lo señalan Elder y Shanahan (2006, en Blanco, 2011), el enfoque del curso de vida destaca que las transiciones no son fijas y que pueden presentarse en diferentes momentos sin estar predeterminadas.

4. CONCLUSIONES

La metodología cualitativa orientó el abordaje de nuestro trabajo, para dar pauta al empleo de la línea de vida como herramienta de análisis e interpretación en la comprensión de los significados de las identidades construidas subjetivamente por las personas.

En ese proceso, la fenomenología interpretativa (Gadamer, 2012) fue el método que empleamos en los estudios que nos permitieron realizar este ejercicio metodológico. Abordamos la realidad social y humana desde el mundo de la vida del “ser ahí” [*Dasein*] (Heidegger, 1996, en Barbera y Inciarte, 2012), como un cristal que orienta la mirada hacia la cosa misma, en busca de un tratamiento más personal e intersubjetivo (relación yo/tú), favorecedor de la emergencia del sentido de vida de las personas. De esa forma, quienes investigamos —fungiendo el papel de *yo* conocedor(a)— pudimos descubrir aquello oculto e integrar la unidad.

La línea de vida fue el recurso que nos ayudó a reconstruir y estructurar las experiencias de vida recuperadas, nos brindó alternativas de representación gráfica y facilitó la identificación de la expresión cultural de las sociedades y de su temporalidad (Sautu, 2004).

Los acontecimientos narrados no fueron estáticos, ni completamente secuenciales; por el contrario, estaban relacionados con los cambios histórico-contextuales, interacciones con otras personas, cambios subjetivos, entre otros elementos. La representación de las líneas de vida nos ayudó a interpretar los repasos gráficos, a esquematizar temporalmente los acontecimientos identificables como *trayectorias vitales* (Alcañiz, 2008), que nos conectaron con los hechos sociales más importantes de aquello vivido.

Los distintos análisis nos presentaron demandas y recordatorios frecuentes sobre las consideraciones al tiempo y el lugar —elementos esenciales de la experiencia— que teníamos que tomar en cuenta para lograr una hermenéutica. En los dos estudios que presentamos, el tiempo apareció como una dimensión necesaria para comprender los múltiples cambios que dieron forma a los trayectos personales.

En el estudio con mujeres académicas, la gráfica pretendió revelar trazos biográficos por décadas; y en el acercamiento con estudiantes de música, por períodos semestrales. La determinación de la temporalidad de los segmentos de análisis para cada investigación implicó que tomáramos decisiones en función de los perfiles, el período estudiado y los referentes socio-culturales propios de las y los informantes.

Para cada ejemplo presentamos distintos elementos gráficos que nos ayudaron a esquematizar las líneas: uso de escalas numéricas, colores, líneas y círculos, todos haciendo referencia a la importancia otorgada a la experiencia de cada participante.

En ese proceso de reconstrucción, el diálogo permanente con las y los participantes fue crucial para el manejo de la herramienta como un ejercicio de contrastación entre los niveles epistémico-teórico-metodológico y empírico. En este último nivel, la construcción, en conjunto con las y los participantes, potenció la graficación de sus líneas en la idea de visibilizar acontecimientos o aspectos ocultos en sus vidas, y su emergencia durante el momento mismo de la rememoración, así como la reconstrucción gráfica en un proceso artesanal. Éste implicó heurísticamente una representación creativa por su carácter de invención: recorrer un camino inductivo que comienza con el acomodo de la información empírica y continúa con la elaboración de categorías, la identificación de elementos relevantes, la construcción de subconjuntos teóricos, el otorgamiento de sentido y la contextualización de los acontecimientos de cada una de las trayectorias y cursos de vida.

El proceso que llevamos a cabo fue un esfuerzo intelectual y creativo que nos permitió innovar en el empleo de la línea de vida, a partir de propuestas originales. Pues no hay recetas, sino caminos artesanales, creativos, de invención, de adaptación al fenómeno.

La herramienta y su significación temporal nos permitieron mostrar desigualdades, disconformidades en los estresores de mujeres y hombres; exigencias domésticas; dilemas en el ejercicio de los roles de género y de las propias demandas que exige el ámbito académico; situaciones de vulnerabilidad; elementos preventivos

de disrupciones de salud; grados de apoyo social, personales, e institucionales; acumulación de desventajas personal-académicas que resultaban en perfiles de riesgo, entre otros.

Estos abordajes fueron posibles, como lo hemos mencionado, a partir de un ejercicio de contrastación entre el ámbito teórico-conceptual y el acercamiento empírico. Fue muy importante reconocer el papel que juega la subjetividad como proceso de construcción humana, fenomenológica y biográficamente hablando.

Con fines didácticos, presentamos dos perspectivas teóricas: la biográfica y la del curso de vida. Cada una de ellas proviene de corpus de conocimiento distintos que dan énfasis a diversos aspectos para reconstruir el sentido de la experiencia humana. Encontramos que ambas comparten una mirada holística; enfatizan que quien las emplea tenga siempre en cuenta los elementos fundamentales del análisis de las vivencias, como el momento socio-histórico, la ubicación en tiempo y espacio de los actores participantes, su condición etaria, de clase, género, etnia, entre otros; así como el sentido que cada persona otorga a su experiencia. Consideramos que ambas perspectivas resultan buenas guías para la reflexión metodológica. El empleo de una u otra dependerá de la posición epistemológica que decida asumir quien investiga.

El ejercicio que desprendemos de este trabajo, orientado a la reflexión metodológica, es el reconocimiento del valor heurístico que nos ofreció la línea de vida como herramienta. En este sentido, invitamos a otras y otros colegas a emplear este recurso para facilitar y fortalecer el análisis cualitativo, en pos de una comprensión heurística de la dimensión subjetiva.

En esa idea, las posibilidades del empleo de la línea configuran una exhortación a la heterodoxia más que a la ortodoxia. El trastocamiento del *statu quo* en el quehacer científico nos vuelve artífices de nuevas formas de indagar una realidad que puede ser construida desde distintas fronteras: las de quienes investigan y las de quienes co-participan en esa tarea. La rigurosidad de esta labor no sólo la ofrecen las fronteras de la ciencia positiva que mide, sino también la capacidad de cada investigadora o investigador para mostrar, en esta tarea, un proceso claro y sistemático como evidencia del rigor científico con el que trabajó.

REFERENCIAS

- Alcañiz, M. (2008). Proceso de individualización y reorganización de biografías, trabajos e identidades. *Arxius de Ciències Socials*, 19, 5-18.
- Barbera, N. y Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/904/90424216010.pdf>
- Bertaux, D. (1999 [1980]). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Revista Propositiones*, 69, 197-225.
- Blanco, M. (2011). El enfoque de curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3238/323827304003.pdf>
- Boniolo, P., Di Virgilio, M. M. y Navarro, A. (2008). Herramientas para el análisis de material biográfico. *Documento de la Cátedra de Metodología de la Investigación Social*, n° 55. Cátedra Sautu, Universidad de Buenos Aires.
- Buquet, A. (2013). *Sesgos de género en las trayectorias académicas universitarias: Orden cultural y estructura social en la división sexual del trabajo* (Tesis doctoral). Ciudad de México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.
- Cabruja, T., Íñiguez, L. y Vázquez, F. (2000). Cómo construimos el mundo relativismo. Espacios de relación y narratividad. *Análisis*, 25, 61-94.
- Cerros, E. (2011). *Imaginario de feminidad y maternidad, y su vinculación con las emociones que experimentan las académicas de alto rendimiento de universidades públicas estatales* (Tesis doctoral). Monterrey: Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Charles, N. y Harris, C. (2007). Continuity and change and work-life balance choices. *British Journal of Sociology*, 2(58), 277-295.

- Coninck, F. y Godard, F. (1998). El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (Coords.), *Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales II* (pp. 250-292). Bogotá: Anthropos.
- Creswell, J. W. (2003 [1994]). *Research design. Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Douglas, J. D. (1970). *Observations of Deviance*. Nueva York: Random House.
- Elder, G. (1991). Lives and social change. En W. Heinz (Ed.), *Theoretical Advances in Life Course Research. Status Passages and the Life Course* (Vol. I, pp. 58-86). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Elder, G. (2001). Life course: sociological aspects. En N. Smelser y P. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (Vol. 13, pp. 8817-8821). Oxford: Elsevier.
- Elder, G. (2002). Historical times and lives: a journey through time and space. En E. Phelps, F. F. Furstenberg y A. Colby (Eds.), *Looking At Lives: American Longitudinal Studies Of The 20th Century* (pp. 194-218). Nueva York: Russell Sage.
- Elder, G. y Giele, J. (2009). *The Craft of Life Course Research*. Nueva York: The Guilford Press.
- Elder, G. y Kirkpatrick, M. (2002). The Life Course and Aging: Challenges, Lessons, and New Directions. En R. Settersten (Ed.), *Invitation to the Life Course: Toward New Understandings of Later Life* (pp. 49-81). Nueva York: Baywood
- Elder, G., Kirkpatrick, M. y Crosnoe, R. (2006). The emergence and development of life course theory. En J. T. Mortimer y M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course* (pp. 3-17). Nueva York: Springer.
- Elder, G. y Shanahan, M. (2006). The Life Course and Human Development. En R. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol.1, pp. 939-991). Nueva Jersey: Wiley.
- Ferrarotti, F. (2011 [2007]). Las historias de vida como método. *Revista Acta Sociológica*, n° 56, septiembre-diciembre 2011 (pp. 95-119). Traducción del italiano de José Manuel Recillas. Publicado originalmente en *Convergencias*, n° 44, mayo-agosto 2007, 15-40. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>
- Gadamer, H. G. (2012). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra Teorema.
- Geertz, C. (1995 [1973]). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- George, L. (2006). *Life Course Research*. En J. T. Mortimer y M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course* (pp. 671-680). Nueva York: Springer.
- González, L. (2009). Estudio de casos bajo el enfoque transdisciplinar. *Multiciencias*, 9(3), 303-312. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/904/90412325010.pdf>
- Guzmán Benavente, M. del R. (2018). *La construcción subjetiva de identidades en académicas investigadoras desde el espacio personal-familiar y su incidencia en la carrera laboral: Caso UJED* (Tesis doctoral). Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Guzmán Benavente, M. del R., Polanco Hernández, G., Reynoso Vargas, K. M. y Maldonado Rivera, C. F. (2018). Género, salud y autocuidado en académicas universitarias. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 7(2), 1657-1680. Recuperad de: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/generos/article/view/3089>
- Heidegger, M. (1996). De la esencia del fundamento. En E. García Belsunce y X. Zubiri (Trad.), *Qué es metafísica. Ser, verdad y fundamento* (pp. 4-16). Buenos Aires: El Aleph. Recuperado de: <https://www.elaleph.com/libro/Ser-verdad-y-fundamento-de-Martin-Heidegger/542/>
- Ito, M. E. y Vargas, B. (2005). *La investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte*. México D. F.: UNAM-Porrúa.
- Leclerc-Olive, M. (1999). L' armature narrative des biographies. *Spirale IUFM de Lille* (pp. 169-193). Traducción de Paula Sobra.
- Montgomery, M., Kurtines, W. M., Ferrer-Wreder, L, Berman, S. L., Cass-Lorente, C., Briones, E., Silverman, W., Ritchie, R. y Eichas, K. (2008). A Developmental Intervention Science (dis) Outreach Research Approach to Promoting Youth Development: Theoretical, Methodological, and Meta-Theoretical Challenges. *Journal of Adolescent Research*, 23(3), 268-290.

- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5218/pr.5218.pdf
- O'Rand, A. (2009). Cumulative processes in the life course. En G. Elder y J. Giele (Eds.), *The Craft of Life Course Research* (pp. 1-24). Nueva York: The Guilford Press.
- O'Rand, A. y Henretta, J. (1999). *Age and Inequality. Diverse Pathways Through Later Life*. Boulder: Westview Press.
- Patton, M. Q. (1986). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *Cuadernos metodológicos 5. El método biográfico: El uso de historias de vida en Ciencias Sociales*, Madrid: CIS. Recuperado de <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/MetodoBiografico.pdf>
- Reynoso Vargas, K. M. (2018). *Caracterización del síndrome de sobreentrenamiento en músicos estudiantes de nivel licenciatura* (Tesis doctoral). Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Sautu, R. (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Lumiere.
- Taylor S. I. y Bogdan, R. (1999). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.