



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

"Trayectorias escolares de estudiantes de Psicología en la FES Iztacala: la elaboración de sentido tras una 'mala' elección de carrera"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A (N)

Bernardo Ángel Delabra Ríos

Director: Dr. Gilberto Pérez Campos

Dictaminadores: Dra. Irma de Lourdes Alarcón Delgado

Dr. Adrián Cuevas Jiménez





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.

Agradecimientos

A **los participantes de esta investigación**, por permitirme conocer algunos detalles de sus experiencias, por compartir conmigo momentos difíciles y alegrías por igual, por darme la oportunidad de recorrer con ellos parte de los senderos que han ido construyendo a lo largo de su vida y, especialmente, en su paso por la escuela.

Al **Doctor Gilberto Pérez Campos**, por su excelente guía a lo largo del desarrollo de esta investigación, por su paciencia, sus comentarios y por compartir conmigo sus saberes.

A la **Doctora Irma Alarcón**, por siempre estar dispuesta a brindarme parte de su tiempo para escuchar y aclarar mis dudas en relación a este trabajo, por su amistad y por las situaciones que reiteradamente me demuestran toda la confianza que puedo depositar en ella.

Al **Doctor Adrián Cuevas**, por sus valiosos comentarios y aportaciones en la revisión de este trabajo.

A la **Doctora Claudia Saucedo**, por su apoyo en la planeación y puesta en marcha de este proyecto.

Al **Doctor Juan José Yoseff**, por su inapreciable amistad, por el incondicional e inigualable apoyo que me ha brindado, por toda la confianza que ha depositado en mí, así como por sus constantes enseñanzas que han sido parte fundamental de la configuración de mi pensamiento.

A **Ana** por el apoyo y la compañía que me regaló durante las últimas –y, sin duda, las más difíciles- fases de este trabajo, por estar a mi lado haciéndome sentir su cariño de tantas maneras, por compartir deseos, proyectos y, lo más importante, invaluable vivencias.

A mis **incondicionales amigos**, por todo lo que hemos vivido y aprendido juntos, por los hermosos recuerdos, por su compañía en esta y en muchas otras

travesías: Elías, Mauro, Tavo, Jazmín, Laura, Rodrigo, Mauricio, Ana Belem, Alejandra, Octavio, Lili, Ángel, Hugo, Martha, Letty, Iván (“Negro”), Saúl, Mocte y Suymar. Además, otro gran agradecimiento a las excelentes personas que tuve la fortuna de conocer en mi otra manera de ser parte de la FES Iztacala: Diana, Adela, Sandy, Elenita y Gaby.

A **mi madre Gloria Ríos**, por nunca haberse rendido y haber estado a mi lado incondicionalmente, porque de no ser por su esmero, dedicación y entrega, así como su inmenso cariño, no estaría construyendo este sendero.

A **mi abuelo Valente Ríos Carranza**, en memoria suya y con gran agradecimiento por su cariño y compromiso para conmigo, por haberme dejado tantas enseñanzas y convertirse en una figura tan importante para mi desarrollo.

A **mi tío Alejandro Ríos**, un agradecimiento cargado de nostalgia por haberme impulsado a intentar cosas nuevas en momentos que a la postre fueron decisivos para mi vida.

A la **Maestra Patricia Suárez**, por ser parte fundamental de la gran revolución en mi crecimiento y desarrollo personal, por acompañarme en cada uno de los inmensos pasos que he dado.

A las **profesoras y profesores** que de una u otra manera dejaron una marca duradera en mi persona y en mi formación académica, que son parte de la postura que he ido construyendo en mi paso por la licenciatura en psicología: Blanca Estela Zardel Jacobo, Alejandra Sánchez, Mario Díaz, Francisco Ochoa, Carlos Nava, Osvaldo Coronado, Azucena Hernández, Martha Rodríguez, María Guzmán, Horacio Hernández y María Elena Martínez Chilpa.

A la **UNAM** y particularmente a la **FES Iztacala**, por ser un espacio de aprendizajes, de crecimiento, de encuentros y desencuentros, de desarrollo, de alegrías y tristezas por igual, por convertirse en un segundo hogar, por volverse una parte fundamental no sólo de mi formación académica sino de mi forma de ser persona.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| 1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS | 10 |
| 1.1. La investigación sobre estudiantes en México | 10 |
| 1.2. Las experiencias escolares durante el bachillerato: confluencia de la vida juvenil y la vida estudiantil..... | 12 |
| 1.2.1. La escuela como espacio de vida juvenil | 14 |
| 1.2.2. Tensiones entre la vida juvenil y la vida estudiantil..... | 17 |
| 1.3. Transición a la educación superior: la elección de carrera | 20 |
| 1.4. Procesos de integración a la educación superior..... | 23 |
| 2. REFERENTES TEÓRICOS..... | 26 |
| 2.1. Una propuesta cultural en psicología | 26 |
| 2.2. Participación en contextos de práctica social..... | 29 |
| 2.2.1. Conceptualización de las trayectorias escolares y enunciación de una perspectiva particular..... | 33 |
| 2.3. Sobre el aprendizaje y la identidad | 34 |
| 3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN EL ABORDAJE DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES: EL RELATO DE VIDA..... | 37 |
| 3.1. Narrativa y la construcción del Yo..... | 38 |
| 3.2. Los relatos de vida como estrategia investigativa: aspectos a considerar .. | 40 |
| 4. SOBRE EL PROCESO INVESTIGATIVO..... | 43 |
| 4.1. Participantes | 43 |
| 4.1.1. Criterios de selección de los participantes..... | 44 |
| 4.1.2. Previo a la negociación con los participantes | 44 |
| 4.2. Procedimiento | 46 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.1. Negociación | 46 |
| 4.2.2. Observaciones y notas de campo..... | 47 |
| 4.2.3. La entrevista semi-estructurada..... | 48 |
| 4.2.4. Planeación y realización de las entrevistas | 48 |
| 5. RECONSTRUCCIÓN DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES A PARTIR DE LOS RELATOS DE VIDA | 52 |
| 5.1. Caso de Alejandro..... | 53 |
| 5.2. Caso de Alejandra..... | 111 |
| 5.3. Caso de Paulina..... | 156 |
| 6. BALANCE GENERAL DE LOS CASOS | 195 |
| 6.1. Proceso de elección de carrera..... | 195 |
| 6.1.1. Elaboración de expectativas de estudio de una cierta carrera..... | 196 |
| 6.1.2. Elecciones efectivas de carrera (la decisión de estudiar psicología) .. | 200 |
| 6.1.3. El papel de la familia en el proceso de elección de carrera | 202 |
| 6.1.4. Sobre el papel de la institución educativa en el proceso de elección de carrera | 206 |
| 6.2. Primeras experiencias en la carrera de psicología: entre la posibilidad de abandonar la carrera y la decisión de permanecer | 208 |
| 6.2.1. Conocimiento de la psicología previo al inicio de la licenciatura y primeros momentos en la carrera de psicología: choque entre las expectativas y las experiencias de los estudiantes | 209 |
| 6.2.2. Sobre la relevancia de las relaciones interpersonales en la transición al nivel superior | 212 |
| 6.2.2.1. Las relaciones con los pares | 213 |
| 6.2.2.2. Sobre la relación profesor-estudiante | 216 |
| 6.3. Procesos de construcción de una vinculación significativa con la carrera | 218 |

| | |
|--|------------|
| 6.3.1. Quinto semestre de la licenciatura en psicología en la FES Iztacala, parteaguas académico-institucional..... | 219 |
| 6.3.2. Construcción de una identidad profesional | 221 |
| 6.4. Comentarios finales | 224 |
| BIBLIOGRAFÍA | 226 |
| ANEXOS | 233 |

INTRODUCCIÓN

La mayor parte de las ideas y cuestionamientos que dieron paso a este trabajo comenzaron a tomar forma hace poco más de dos años, mientras cursaba el séptimo semestre de la licenciatura. La lectura de algunos textos en la asignatura de Desarrollo y Educación Teórica III me llevó a interesarme y reflexionar sobre cuestiones concernientes a la elección de carrera y las maneras en que se intentaba entender este proceso. En las reflexiones posteriores tuvieron un papel muy importante algunas experiencias tanto mías como de amigos, conocidos y compañeros de clases.

En aquel entonces las preguntas que me hacía versaban principalmente sobre la información con la que cuentan los estudiantes de secundaria y bachillerato respecto a la gran diversidad de opciones de formación profesional disponibles, así como sobre las particularidades de los distintos currículos de las instituciones escolares de nivel medio superior en el país y la relación que éstas particularidades pudieran guardar con las expectativas de los estudiantes en cuanto a la carrera o carreras a cursar. Consideraba a tal información poco precisa y limitada, puesto que no ahonda en ciertos aspectos específicos o en las características particulares de los quehaceres profesionales; pensaba en aquellos detalles más finos que seguramente escapan a los estereotipos con los que tradicionalmente se ha representado a gran parte de las carreras. De igual manera me pregunté acerca de las probables fuentes de esta información –profesores, amigos, orientadores vocacionales, padres y otros familiares- cuestionando la veracidad y utilidad de la misma.

De igual manera, puse en duda el uso de las pruebas de aptitudes, argumentando que los datos que éstas proporcionan deben tomarse solamente como una guía general ya que su visión unidimensional puede conducir, si se les toma demasiado en serio, a una decisión que omita la pluralidad de habilidades e intereses personales, así como las expectativas y posibilidades de cada estudiante en particular.

Sentía también interés por la multiplicidad de elementos que confluyen en el proceso de elección de carrera, elementos tales como la opinión de los padres y otros familiares, el prestigio social de las diferentes carreras, la remuneración económica que cada profesión promete y las posibilidades de inserción que ofrece el campo laboral.

Hasta aquí se advierte una maraña de ideas que pese a estar relacionadas todas a una misma temática general presentan muchas y diversas aristas. Pronto, gracias a las recomendaciones y comentarios del Dr. J.J. Yoseff, tuve la iniciativa de elaborar un par de escritos donde busqué estructurar estos cuestionamientos, desarrollándolos en la medida de mis posibilidades. Adicionalmente, sistematicé la producción de notas en las que plasmaba las preguntas que me iba planteando. Tiempo después se presentó la oportunidad de compartir uno de estos escritos con la Dra. Claudia Saucedo y el Dr. Gilberto Pérez, y en breve (porque a decir verdad fue una sucesión de acontecimientos vertiginosa) ya estábamos comentando planes acerca de la realización de esta tesis. Ese fue el siguiente gran paso en el desarrollo de este trabajo.

Gracias a los comentarios y propuestas de mis asesores pude poner cierto orden a mis ideas, consiguiendo una delimitación preliminar de los objetivos del trabajo. En ese primer momento tuve la oportunidad de leer algunos artículos y libros que me permitieron conocer el panorama de la investigación educativa en el país así como algunas de las líneas de investigación que toman como centro de interés a los estudiantes, que buscan indagar en sus experiencias escolares y los conceptualizan de manera integral, es decir, como sujetos profundamente plurales que además de su condición de estudiantes experimentan otras tantas condiciones de vida, enfrentándose en su cotidianidad a una tensión constante entre sus participaciones en diferentes contextos y las exigencias de la escuela, cuestión que de muy diversas maneras se relaciona con su implicación en ésta última.

El presente trabajo se adscribe a estas investigaciones enfocadas en los estudiantes, que toman en cuenta su voz y se interesan por los distintos procesos

que constituyen el complejo entramado de sus experiencias escolares. En particular, el propósito de esta investigación fue profundizar en dos cuestiones: 1) las diversas circunstancias y elementos que influyen en las decisiones que toman los estudiantes de bachillerato –específicamente de la UNAM- durante el proceso de elección de carrera, decisiones que los llevan a ingresar a una licenciatura que no es su principal opción o que no han contemplado hasta ese momento; 2) las distintas experiencias, decisiones y situaciones que contribuyen a que estos estudiantes, contrario a abandonar la licenciatura, vayan elaborando un sentido dentro de la misma, así como las diferentes maneras en que se vinculan con la carrera y la escuela.

Para ello reconstruí y analicé las trayectorias escolares de estudiantes de la licenciatura en psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. La investigación se desarrolló en el marco de la psicología cultural y el relato de vida constituyó la principal estrategia metodológica que empleé. Los participantes fueron tres compañeros de clases que al momento de iniciar el trabajo estaban cursando el octavo semestre. Además de las tres sesiones de entrevista que realicé con cada uno de los participantes, elaboré notas de campo en las que estuve registrando algunos aspectos de lo que observaba al interior del aula y de las conversaciones incidentales que tenía con ellos por parecerme datos relevantes para la investigación.

El análisis fue interpretativo y está dividido en dos partes: la primera es un análisis descriptivo en el que reconstruí a detalle, basándome en los relatos de cada estudiante, las trayectorias escolares; en el segundo presento y analizo tres ejes temáticos generales, enfocándome en los elementos y detalles de cada caso que, según considero, dan la oportunidad de entender los distintos procesos a través de los cuales, al paso de los semestres, estos estudiantes fueron construyendo una vinculación significativa con la carrera de psicología a pesar de no haber sido la carrera que inicialmente querían cursar.

1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Este capítulo está conformado por tres apartados. En el primero dedico algunos párrafos a los cambios que se han presentado en las temáticas abordadas por la investigación educativa en México, así como a la relevancia que los estudiantes, actores anteriormente ignorados en los estudios sobre la escuela, han tenido en las últimas dos décadas. Aunque los objetivos que encauzaron el desarrollo de la investigación versen principalmente sobre problemáticas relacionadas al proceso de elección de carrera y las experiencias de los estudiantes durante la licenciatura, es innegable la importancia de abordar las experiencias escolares durante el nivel medio superior en tanto que las trayectorias escolares constituyen procesos continuos y complejos, cuya segmentación en períodos solamente persigue fines analíticos. Es por lo anterior que en los siguientes dos apartados retomo, primeramente, los aportes de algunos trabajos sobre las experiencias estudiantiles en el bachillerato pues considero que además de proporcionar algunas nociones importantes para el análisis de los casos brindan un panorama general sobre las diversas formas de *ser estudiante* en este nivel educativo y su relación con la ulterior transición al nivel superior; posteriormente me remito a cuestiones concernientes al proceso de elección de carrera y presento una sucinta revisión de trabajos que se han realizado al respecto, para concluir con un breve repaso de lo que han mostrado algunas investigaciones sobre las dificultades con las que pueden encontrarse los estudiantes en su ingreso a la licenciatura, especialmente en los ámbitos académico y social.

1.1. La investigación sobre estudiantes en México

El interés por los estudiantes en la investigación educativa en México tiene una historia francamente reciente. Anteriormente los profesores, los planes curriculares y la escuela como institución eran algunas de las temáticas más recurrentes. Sin embargo, con el paso del tiempo, la producción de trabajos interesados en conocer a los estudiantes ha aumentado de manera considerable, al grado tal que desde hace poco más de una década se habla de la conformación de un campo de estudio que se encuentra en constante crecimiento y ha propiciado la

convergencia de disciplinas¹, metodologías y enfoques teóricos diversos y, por lo tanto, diferentes formas de abordar y conceptualizar a los estudiantes (Guzmán y Saucedo, 2002).

En los últimos diez años se han desarrollado diversas líneas de investigación cuyos trabajos, en su mayoría de tipo cualitativo, se enfocan en los estudiantes de nivel medio superior y, más recientemente, en los de nivel superior². Estos trabajos se han preocupado por un abordaje integral, posibilitando una conceptualización que no admite la existencia de un sujeto-estudiante sino más bien la de múltiples experiencias estudiantiles (Guzmán y Saucedo, 2007). Se trata pues de un esfuerzo por enfocarse en el individuo, pero no en un individuo abstracto, sino en uno concreto, particular, inmerso e implicado en diversos contextos y prácticas socioculturales que no son exclusivas de la escuela, un individuo que establece relaciones de distinto tipo y valor tanto con sus pares como con otros actores de los escenarios educativos.

Con este esfuerzo investigativo se ha buscado profundizar en el análisis de la dimensión subjetiva de los estudiantes, en cómo viven su experiencia escolar, en conocer el sentido y los significados que la escuela tiene para ellos así como las expectativas que van construyendo en torno a su escolarización, dándole un lugar prioritario a la recuperación de sus voces. Tomar en cuenta la perspectiva de los jóvenes ha contribuido a una re-conceptualización de fenómenos como la deserción escolar, los índices de reprobación y el bajo rendimiento académico, los cuales han sido tradicionalmente contruidos desde una lógica institucional que ignora todo aquello que los estudiantes puedan decir al respecto, omitiendo

¹ Por ejemplo, como señalan Guzmán y Saucedo (2002), durante la década de 1992 a 2002 entre las disciplinas que abordaron el tema de los estudiantes estaban, en primer lugar, la psicología con el 43.1 % del total de trabajos revisados en el estado de conocimiento, en segundo la sociología con el 26.8% y en seguida la pedagogía con el 9.1%.

² Es interesante notar que ha sido necesario un re-conocimiento de los estudiantes de educación superior, ya que hasta hace poco habían sido los “actores desconocidos” (De Garay, 2010) del sistema educativo mexicano. Hace poco más de diez años las investigaciones sobre estudiantes de educación superior eran predominantemente cuantitativas y abordaban al estudiante como parte de un conglomerado; los enfoques cualitativos o interpretativos abordaban principalmente a los estudiantes de bachillerato (Guzmán, 2013).

inevitablemente sus motivos y razones así como sus experiencias concretas (Guzmán y Saucedo, 2007; Guerra, 2000).

El mismo concepto de estudiante ha tenido modificaciones sustanciales pues ya no se piensa en ellos como sujetos ideales que se apegan al estatuto académico, que actúan pasivamente como receptores de conocimiento en el aula y simplemente desempeñan un papel definido de antemano; por el contrario, se les piensa como individuos que elaboran y re-elaboran significados en torno a la escuela, que se apropian de discursos particulares, asumen posturas diversas y construyen identidades a través de sus experiencias escolares y las relaciones con sus pares. Además, ha resultado imprescindible incluir en las investigaciones y en la comprensión del estudiante a la institución educativa en sí, ya que ésta constituye un marco de acción específico que cuenta con una historia y normas, valores y formas de organización propias que, pese a no ser determinantes, tienen el alcance suficiente para encauzar tanto la actividad de los estudiantes como el sentido que toman sus trayectorias escolares (Guzmán y Saucedo, 2007; Ramírez, 2012).

1.2. Las experiencias escolares durante el bachillerato: confluencia de la vida juvenil y la vida estudiantil

Algunos trabajos han indagado en las distintas configuraciones de significados y sentidos que los estudiantes construyen en torno a la escuela durante el bachillerato, las cuales, evidentemente, pueden ser tan plurales como las propias experiencias escolares particulares. Al respecto Guerra y Guerrero (2012) señalan que para los participantes de su investigación, llevada a cabo con estudiantes pertenecientes a dos modalidades diferentes de bachillerato (uno tecnológico y otro universitario), además de representar un paso necesario para ingresar a estudios de nivel superior o un medio de movilidad económica y social también podía ser un *espacio de vida juvenil*³. En relación a los objetivos de la presente investigación, considero importante recuperar esta categoría por su relevancia

³ Esta categoría ha sido desarrollada a partir de varios trabajos realizados en la línea de investigación "Jóvenes y escuela", dirigida por el Dr. Eduardo Weiss en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV).

para la problematización en torno al vínculo que los estudiantes van construyendo con la escuela y con la cultura académica durante el bachillerato⁴ y el papel que esta particular vinculación puede tener, por una parte, en la complicación de su panorama a futuro previo a la conclusión del bachillerato y, por la otra, en las dificultades que posteriormente enfrentan para adecuarse a los ritmos y demandas académicas de la licenciatura.

En lo sucesivo expongo aspectos relevantes de esta conceptualización de la escuela como un espacio de vida juvenil para después hablar de las complicaciones a las que se pueden enfrentar los estudiantes debido a que los intereses juveniles y las exigencias, obligaciones y actividades escolares a menudo entran en conflicto.

Pero antes de dar paso al siguiente apartado quisiera señalar que, puesto que dos de los tres participantes de esta investigación realizaron sus estudios en planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)⁵, considero importante tomar en consideración ciertas características particulares –inclusive a nivel de organización institucional y estructura académica- de esta institución pues, como señala Hernández (2007), se trata de una escuela que de distintas maneras propicia el desarrollo de la vida juvenil. En lo sucesivo conforme avance con la exposición destacaré algunos elementos de esta cuestión. Vale la pena mencionar que la participante restante egresó de un plantel de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), la otra opción de educación media superior que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); aunque de inicio se puede decir que la ENP no se asemeja al CCH –por ejemplo en cuanto a la estructura académica, las formas de evaluación y las opciones para aprobar asignaturas reprobadas en períodos ordinarios-, sí comparten las particularidades de la

⁴ Aunque considero que no es una cuestión exclusiva del nivel medio superior; posteriormente, esta categoría me permitirá abordar algunos aspectos del vínculo de los estudiantes con la escuela en el nivel superior.

⁵ El CCH es una de las dos opciones de nivel medio superior que ofrece la UNAM; cuenta con cinco planteles, cuatro de ellos distribuidos en el Distrito Federal y uno más ubicado en el Estado de México. Se trata de un “bachillerato universitario, propedéutico, general y único, que no exige opciones vocacionales prematuras e irreversibles.” (CCH, 1996, p.5), cuya estructura curricular está organizada en seis semestres, es decir, tres años.

transición a la licenciatura en cuanto a trámites y requerimientos institucionales. No profundizaré en esta cuestión en este capítulo, pero posteriormente será de gran relevancia al analizar y contrastar las experiencias de los participantes.

1.2.1. La escuela como espacio de vida juvenil

La categoría de la escuela como *espacio de vida juvenil* propone, por una parte, reconocer la doble condición de los estudiantes de ser a la vez estudiantes y de ser jóvenes (Weiss, 2012a) y, por la otra, pensar a la escuela como un contexto físico e institucional en el que se despliega una forma particular de vida juvenil de la que son partícipes jóvenes que, en su condición de estudiantes, son diferentes de sus coetáneos que no asisten a la escuela. Se trata de un ámbito que es construido cotidianamente a través de la participación en diferentes prácticas sociales y por medio de distintos procesos de interacción social (Guerrero, 2008). Para entender más profundamente esta cuestión es necesario tener en consideración algunos otros aspectos en torno a la escuela en el nivel medio superior y a los estudiantes que ingresan en ella.

Uno de estos aspectos, de suma relevancia, es que el paso de la secundaria al bachillerato comprende complejos procesos de transición vinculados principalmente con las marcadas diferencias existentes entre el sistema rígidamente normativo, autoritario y homogeneizante⁶ de las escuelas secundarias y la flexibilidad y el relajamiento de las normas en el bachillerato (Guerrero, 2008). Respecto al CCH, Guerrero (2012) hace notar ciertos elementos que forman parte de este ambiente de mayor libertad, muy contrastante con el de la escuela secundaria; por ejemplo, resulta llamativa la ausencia de prefectos u otras figuras de autoridad, los cambios en los comportamientos requeridos a los estudiantes al interior del plantel, el menor número de asignaturas y de horas de clase así como el trato que se le da al estudiante al interior del aula y en su relación con el profesor, en donde éste último es un facilitador o auxiliar del proceso de

⁶ Basta pensar en elementos como el uso obligatorio de uniforme para todos los alumnos, la constante supervisión que reciben así como las rígidas normas que deben acatar; al respecto Guerrero (2012) señala que estos elementos restrictivos surgen de la concepción del alumno como una persona que vive una “etapa de conflictividad y cambio”, que además es catalogado como “irresponsable”, por lo que se considera necesario imponerle restricciones.

aprendizaje más que solamente un expositor o una fuente de conocimiento –esta última más cercana a la imagen del catedrático-, dado que el estudiante comparte con el profesor “cierta igualdad radical, la posibilidad de conocer, juzgar, opinar y fundar intelectualmente” (CCH, 1996, p. 9).

Por otro lado, distintos autores (Weiss, 2012b; Guerrero, 2006) señalan que los estudios de bachillerato se sitúan en una época⁷ durante la cual tanto la escuela como la familia le otorgan un mayor margen de acción y decisión al joven-estudiante⁸, lo cual representa una condición de más libertad en diferentes sentidos que, como explicaré posteriormente, puede tener consecuencias importantes en las maneras de vincularse con la escuela y hacerse partícipe de la cultura académica. Cabe señalar que este punto también se relaciona con las distintas conceptualizaciones de sujeto-estudiante que son elaboradas desde las lógicas particulares de las diferentes instituciones escolares y, consecuentemente, en las maneras en que estas conceptualizaciones inciden en lo que se le exige al estudiante como tal, por una parte, y en el actuar del propio estudiante, por la otra. Por ejemplo, el particular modelo educativo del CCH tiene entre sus puntos fundamentales “la afirmación de la institución como espacio de crecimiento en la libertad y en la responsabilidad” (CCH, 1996, p. 9), es decir, busca fomentar en los estudiantes el desarrollo de un sentido de autonomía y autorregulación, conceptualizándolos como “sujetos, actores de su propia formación” (CCH, 1996, p. 9), lo cual, en los casos particulares, va teniendo consecuencias de distinto tipo que no siempre concuerdan con lo que la escuela espera del estudiante en el ámbito académico.

Otro aspecto a considerar es que el bachillerato representa un punto de confluencia de una gran diversidad de jóvenes con maneras de pensar, estilos de vida e ideologías distintas, así como con expectativas e intereses en común, lo

⁷ También hay que tener en consideración que, como señala Lahire (2007), en la actualidad la adolescencia es un tiempo marcado por socializaciones múltiples y complejas en las que la influencia conjunta, y a menudo contradictoria, de la familia, los grupos de pares y las instituciones escolares se hacen sentir intensamente en la vida cotidiana de los jóvenes.

⁸ Aunque es claro que se debe conservar cierta reserva en relación a esta idea con el fin de evitar una generalización infundada, pues no se trata de una regla que se cumpla ni en todas las familias ni en los diferentes tipos de escuela.

cual representa, para quienes recién ingresan, una apertura a múltiples posibilidades de socialización así como una fuente importante de identificaciones (Hernández, 2012).

Las diversas manifestaciones de la vida juvenil al interior de la escuela no están limitadas a los espacios designados por la institución para la interacción entre estudiantes –dígase canchas deportivas, explanadas, áreas verdes, cafetería- ni a los momentos intersticiales de la actividad académica –antes, entre y después de clases-, sino que se entretajan con los tiempos y actividades destinados al trabajo escolar, “filtrándose” en espacios prioritariamente académicos como las aulas y durante el tiempo de clase, donde toman formas diferentes en relación a las diversas condiciones que las favorecen o limitan (Weiss, 2012a; Ávalos, 2012).

El establecimiento de distintos modos de relaciones entre los estudiantes es una parte fundamental de esta vida juvenil que se construye y despliega al interior de la escuela. En las interacciones cotidianas se establecen diferentes tipos de vínculos como los de amistad, de compañerismo o las relaciones de pareja –en sus diversas variantes-, que están cruzados por varios significados y constituyen marcos específicos de socialización que brindan oportunidades para explorar nuevas y distintas formas de relacionarse con los pares, en especial con las personas del otro género. Como explica Hernández (2012), estos encuentros con los pares conllevan múltiples aprendizajes en tanto que el conocimiento del otro facilita el conocimiento del sí mismo gracias a la exploración, vinculación y reflexión conjunta sobre las formas de pensar y actuar particulares, así como de las vivencias en común que tienen lugar al interior de la escuela o en espacios extracurriculares a través de la participación en distintas actividades.

Cabe señalar que a pesar de que la concepción de la escuela como un *espacio de vida juvenil* denote en gran medida un espacio lúdico, “la convivencia entre los jóvenes no se agota en la diversión” (Weiss, 2012b, p. 138). De ahí que las relaciones entre pares, especialmente los vínculos de amistad y de pareja, jueguen papeles muy diversos y de gran significación e influencia en las vivencias

de los jóvenes que contribuyen a que la escuela represente un espacio alternativo al hogar y a la familia como un espacio de seguridad, de refugio, donde se cuenta con comprensión y apoyo en diversos sentidos, incluido por supuesto el relativo a las cuestiones académicas (Guerra y Guerrero, 2012). Se trata, pues, de un espacio de acompañamiento a los problemas juveniles, en palabras de Guerrero (2008).

1.2.2. Tensiones entre la vida juvenil y la vida estudiantil

Weiss (2012a) señala que “las diversas posibilidades de vida juvenil suelen competir con los requerimientos escolares” (p. 17), de manera que los estudiantes pueden experimentar en su cotidianidad una tensión entre su participación en las actividades escolares y sus deseos juveniles, todo esto situado en un marco de mayor libertad y capacidad de elección y decisión.

La libertad que los estudiantes experimentan en el bachillerato puede manifestarse de distintas maneras, principalmente en relación a la capacidad o posibilidad de decidir sobre el trabajo académico y las actividades escolares, especialmente si se cumple o no con ellas. Particularmente en el CCH esto se constituye como una condición institucional que deriva de la planeación de la enseñanza (Hernández, 2007). Es así que los estudiantes en el bachillerato enfrentan el reto de tomar decisiones respecto a las posibles maneras de relacionarse con la escuela que tienen a su disposición, por lo que la responsabilidad de su formación académica –mantener un promedio o una situación académica regular, por ejemplo- recae directamente sobre ellos y no depende totalmente de terceros, dígase profesores o padres de familia, como sí podía haber sucedido en la secundaria.

Sin embargo, esta nueva libertad no siempre constituye una oportunidad para asumir responsabilidades o afrontar las consecuencias de las decisiones en cuanto a lo académico. Guerrero (2012) considera que las formas en que se asumen estos cambios al ingresar al bachillerato varían de acuerdo a la condición y biografía de cada estudiante. Mientras que algunos jóvenes articulan sus responsabilidades académicas y sus “deseos juveniles” de manera estratégica,

orientando sus participaciones en relación al contexto y las demandas de las diferentes situaciones (Grijalva, 2011), otros se enfrentan a una serie de dificultades debido a que en algún momento no pudieron ignorar el “atractivo de la vida juvenil” (Weiss, 2012b) o, en todo caso, no pudieron balancear sus intereses personales y las demandas con las que se iban encontrando en distintos contextos, particularmente los escolares.

Aprender a hacer uso de la libertad no es algo inmediato o automático, es parte de un proceso que lleva tiempo y requiere de capacidades reflexivas sobre las consecuencias de las acciones y decisiones que se toman, además de que en este proceso se entreteje un discurso moral con significados y valoraciones distintas respecto a la escuela (Hernández, 2007). Inclusive, en ciertos casos, como los reportados por Guerrero (2008), los estudiantes se alejan de lo académico –no necesariamente de la escuela- en pos de realizar otras actividades de tipo más social en compañía de los grupos de pares, esto a partir de lo que ella denomina *situación detonante* (una clase aburrida, la impuntualidad o inasistencia de un profesor, una evaluación arbitraria, entre otras posibilidades) y posteriormente resignifican su vínculo con los estudios tras experimentar un cambio suscitado por uno o varios eventos relevantes para ellos. En estas experiencias, como señala la autora, cobran especial relevancia los procesos reflexivos de los estudiantes que incluyen sus propios proyectos a futuro. Se trata de proyectos que en la mayoría de los casos que analizó estaban relacionados con la posibilidad de continuar estudiando, es decir, de ingresar a una licenciatura y concluirla.

En relación a estas expectativas de continuar estudiando y las dificultades en el ámbito académico a las que los estudiantes se van enfrentado hacia el final del bachillerato, Hernández (2007) explica que ellos en muchas ocasiones establecen una relación estratégica con el trabajo escolar tratando de cumplir con lo necesario para aprobar las asignaturas, esto con el fin de obtener y mantener un promedio que les permita hacer uso del pase reglamentado e ingresar a la licenciatura de su elección. Para entender esta cuestión –lo que también será

necesario recuperar en el posterior análisis de los casos-, me parece pertinente hacer una sucinta revisión del pase reglamentado en la UNAM.

El pase reglamentado es una de las dos vías posibles de acceso a las licenciaturas en la UNAM –la otra es el examen de admisión-, y pueden ingresar a través de este medio los estudiantes que concluyeron sus estudios en algún plantel del CCH o de la ENP. Son los requisitos del pase reglamentado los que pueden presentarles algunas dificultades a los estudiantes, en especial a aquellos que durante el bachillerato dieron prioridad a la vida juvenil sobre la vida académica. Estos requisitos son: un promedio mínimo de calificaciones de siete y haber concluido el bachillerato en un máximo de cuatro años a partir de su ingreso, además de que, al realizar el registro, los estudiantes deben incluir dos opciones, en la primera indicando área⁹, carrera, sistema (escolarizado o a distancia) y plantel de preferencia, y en la segunda únicamente área, carrera y sistema, con la condición de que en la segunda opción sólo se pueden seleccionar carreras catalogadas como de baja demanda¹⁰.

Esta cuestión del pase reglamentado da pie a tratar la transición a la licenciatura y, específicamente, la temática de la elección de carrera, así como algunas de las problemáticas que se pueden presentar en tanto que, con base en aspectos del desempeño escolar como el promedio de calificaciones, las decisiones de los estudiantes pueden estar condicionadas por los requerimientos de la institución escolar. Sin embargo, como explicaré en el siguiente apartado, este es sólo uno de los múltiples elementos que confluyen en este proceso.

⁹ Esto se refiere a las cuatro áreas en que la UNAM clasifica su oferta académica para el nivel licenciatura: a) área I Ciencias físico-matemáticas e ingenierías; b) área II Ciencias biológicas, químicas y de la salud; c) área III Ciencias sociales; y d) área IV Humanidades y las Artes. Esta información fue recuperada de la siguiente dirección electrónica https://www.dgae.unam.mx/normativ/tramites_y_servicios/pase_reglamentado.html el día 20 de abril de 2014.

¹⁰ Esta información fue recuperada de la siguiente dirección electrónica https://www.dgae.unam.mx/normativ/tramites_y_servicios/pase_reglamentado.html el día 20 de abril de 2014.

1.3. Transición a la educación superior: la elección de carrera

En el tránsito del bachillerato hacia el nivel superior la elección de carrera aparece como un momento crucial y definitorio dada su importancia para la formación profesional y el futuro laboral de los jóvenes estudiantes, además de que, como señala Guzmán (2002), elegir una carrera implica elegir un estilo de vida. En general parece sobreentenderse, sea en discursos académicos o del sentido común, la importancia que tiene una “buena” elección de carrera y las repercusiones de una “mala” elección, así como la relación que guarda esta última con fenómenos como la deserción y el rezago escolar en el nivel superior (Romo, 2009; Norzagaray, Maytorena y Montaña, 2011).

Esta temática ha sido abordada en gran medida por investigaciones de tipo cuantitativo, desarrolladas principalmente desde la psicología, las cuales hacen uso de instrumentos de evaluación y modelos estadísticos que buscan factores que influyen en la elección. Entre los factores más frecuentemente estudiados en los trabajos que revisé están el nivel socioeconómico del estudiante, el género, el autoconcepto y las expectativas que tienen en torno a la carrera (Pech y Villalobos, 1993; Coello, 1992; Gamboa y Marín, 2009) o la influencia de estereotipos sociales y la consiguiente importancia del prestigio social asociado a la carrera elegida (Salas, 1992). Otro elemento de importancia es la proyección a futuro y las expectativas laborales, así como la posibilidad de obtener ingresos económicos altos al ejercer la profesión (Pech y Villalobos, 1998).

No obstante, la elección de carrera es un proceso complejo en el que se conjugan los más diversos motivos, razones y circunstancias y para cuyo estudio ha sido fundamental recurrir a las experiencias concretas de los propios estudiantes. Tal es la pluralidad de estos elementos que resulta imposible –y, hasta cierto punto, es algo estéril- intentar darles un orden jerárquico o señalar el predominio de alguno. Aunado a lo anterior, frecuentemente los estudiantes cuentan con un abanico bastante amplio de posibilidades en cuanto a oferta educativa e instituciones de educación superior, lo cual puede complejizar sus decisiones y elecciones.

En este proceso los estudiantes ponen en juego múltiples criterios y valoraciones, algunos relacionados directamente a su persona y las condiciones particulares en que se encuentran en momentos previos al término del bachillerato, contemplando sus aficiones, habilidades y preferencias. En ciertos casos, quienes estudiaron en un bachillerato tecnológico tienen la expectativa de darle continuidad a la formación que llevaron en éste (Ramírez, 2012), otros parten de la intención de reproducir un proyecto familiar (Guzmán, 2004), y otros más, que compaginaron actividades laborales y académicas en algún momento de sus vidas, esperan enriquecer su desenvolvimiento laboral con una formación profesional (Romo, 2009). Inclusive en ocasiones, como indica Guzmán (2013), las decisiones tomadas por los estudiantes son parte de un plan estratégico en el que se prioriza la posibilidad de obtener un lugar independientemente de que sea o no en la institución o en la carrera de su elección.

Por su parte, aunque la institución escolar y los estudios de bachillerato no constituyan un ámbito de definición profesional en todos los casos lo cierto es que pueden jugar un papel preponderante en las elecciones de los estudiantes a través de las distintas estructuras curriculares que ofrecen diversas opciones y que de alguna manera conducen al estudiante a ciertas elecciones particulares, representando posibilidades antes ignoradas que pueden complicar o enriquecer las condiciones de la elección (Guerrero, 2008; Saucedo, 2003).

Otro aspecto a destacar es que este proceso no es exclusivamente individual, y las decisiones no suelen ser unilaterales. Los “otros significativos”, es decir, familiares, amigos o profesores, por mencionar algunas posibilidades, pueden tener una importante influencia (sea a favor o en contra) en las elecciones y decisiones de los estudiantes. Algunos estudiantes llegan a enfrentarse a una expresa oposición por parte de sus familiares respecto a la opción de carrera que han elegido, como lo reporta Martínez (1993), o, en otros casos, los jóvenes reciben apoyo de distinto tipo –económico por ejemplo– así como aprobación y aliento (Romo, 2009). Asimismo, esta influencia no proviene, las más de las veces, de una sola persona, sino que, como menciona Romo (2009), en muchas

ocasiones es evidente el entrecruce de la opinión de distintas personas significativas; en este sentido vale la pena tomar en consideración lo señalado por Guzmán (2002) respecto a que en años recientes se ha presentado un decremento en la influencia de los padres y un incremento en la relevancia tanto de amigos como de profesores en las decisiones tomadas en relación a la carrera a cursar.

De igual manera destacan algunos casos en los que, contrario a lo que se esperaría, las decisiones que toman los estudiantes no son parte de un proceso informado, reflexionado o sustentado en un proyecto elaborado con antelación que tome en cuenta sus posibilidades –ya sean económicas o de disponibilidad de tiempo, en el caso de quienes trabajan por ejemplo- para dedicarse a los estudios universitarios, sino que muchas veces responden a cuestiones o circunstancias más bien azarosas, imprevistas; como señala Ramírez (2012), retomando la noción propuesta por Bourdieu y Passeron, una gran proporción de estudiantes se encuentran en una carrera que les fue asignada como resultado de una “elección forzada como vocación”.

Ramírez (2012) menciona, a partir del análisis de algunos casos de su investigación, que las experiencias de los estudiantes que cursan carreras de “segunda opción” no son necesariamente problemáticas e inclusive en ocasiones representan la oportunidad de descubrir intereses y vocaciones. Cada estudiante asume de distinta manera la “elección forzada”. Añade que las implicaciones de la “segunda opción” no se han estudiado lo suficiente y poco se sabe sobre las formas en que ésta incide en las trayectorias y experiencias escolares.

Es de acuerdo a esta última cuestión que la presente investigación busca indagar en las experiencias de estudiantes que se encuentran cursando una carrera que no fue de su elección o, en todo caso, no era su primera opción. No obstante, dejaré para después la enunciación de los objetivos de este trabajo ya que primero dedicaré algunas líneas a la relevancia del primer año en la licenciatura así como a algunos aspectos relativos a los procesos de integración a la vida universitaria.

1.4. Procesos de integración a la educación superior

El ingreso a la educación superior les presenta a los estudiantes diversas dificultades, particularmente en el ámbito académico, puesto que supone una ruptura en la formación académica llevada hasta ese momento. Los contenidos de muchas asignaturas resultan ser poco familiares para los estudiantes o se les presentan en grados de complejidad mucho mayores que en el bachillerato. Asimismo, la formación académica de cada estudiante, diferente no en términos de buena o mala sino en relación a las particularidades de los currículos en los distintos tipos de bachillerato, los cuales ponen énfasis en ciertos temas, áreas de conocimiento o tipos de actividad, se confronta desde los primeros momentos en la licenciatura con variaciones derivadas de las especificidades de cada carrera y, al paso de los semestres, con una creciente complejidad en los contenidos y las exigencias de las asignaturas (Ramírez, 2012).

De esta manera, el primer año universitario ha sido concebido como un período crítico que puede marcar profundamente el curso de las trayectorias escolares, un tiempo crucial para el abandono o la permanencia en los estudios (Mariscal, 2013). Desde sus primeros momentos en la universidad, los estudiantes se ven en la necesidad de adecuarse a los “ritmos” de la institución. Estos procesos de integración a la vida universitaria suponen una serie de aprendizajes construidos en la cotidianidad, relativos a distintas prácticas situadas en varios contextos al interior de la escuela (Guzmán, 2013). Desde un inicio los estudiantes deben identificar, entre otras cosas, las formas de organización académica específicas de la institución escolar, los distintos estilos de los profesores así como sus discursos académicos-especializados, las reglas que pautan la evaluación y las maneras en que se configuran los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ramírez, 2012).

Los grupos de pares¹¹ constituyen un aspecto central de los procesos de integración a la educación superior, tanto en la dimensión social como académica.

¹¹ Ramírez (2012) menciona que es en los grupos áulicos donde se establecen las principales relaciones entre pares, teniendo también en consideración las políticas institucionales que pautan la conformación o desintegración de estos grupos al paso de los semestres. A este último punto yo agregaría los cambios de

Pueden representar un importante sostén en el aprendizaje de las normas y las lógicas de la escuela, así como un apoyo en la elaboración de estrategias para afrontar las nuevas exigencias académicas, desconocidas para la gran mayoría, distribuyendo tareas o cargas de trabajo académico de manera que se pueda cumplir tanto con las metas individuales como con las exigidas por la institución escolar (Ramírez, 2012; Mariscal, 2013).

La propia institución de educación superior suele jugar un papel central en las experiencias de los estudiantes que recién ingresan. La nueva forma de vida, el ingreso a una cultura universitaria, exige al estudiante un papel más activo, una mayor implicación en las actividades escolares. La libertad en la licenciatura tiene un significado harto distinto al que pudo haber tenido para los estudiantes durante el bachillerato¹², pues se requiere de una eficiente administración del tiempo y las nuevas exigencias tanto en la dimensión académica como en la social, lo que implica desafíos que no todos pueden superar y que pueden llevarlos a tomar la decisión de abandonar la escuela (Mariscal, 2013).

Ramírez (2012) señala que entre los diversos factores que inciden en las decisiones de los estudiantes de cambiar, interrumpir o abandonar sus estudios de nivel superior se encuentra la dificultad o imposibilidad de dotar de sentido a la experiencia educativa, cuestión derivada, en muchas ocasiones, del ingreso a carreras no deseadas o del darse cuenta que la opción elegida no concuerda con las expectativas iniciales. En estos casos, la condición de estudiante se vive como transitoria y la permanencia en la universidad constituye un dilema continuo. Sin embargo, como he mencionado anteriormente, las experiencias de estudiantes que ingresan a carreras de “segunda opción” o que no habían sido contempladas con anterioridad no son necesariamente problemáticas ni representan una razón

grupo o de turno –del vespertino al matutino y viceversa- que los propios estudiantes tramitan, siguiendo intereses y preocupaciones particulares, en diferentes momentos de su paso por la licenciatura. Cabe señalar que, en la FES Iztacala, cuando un estudiante cambia de grupo después del primer semestre no “empieza de cero”, sino que se encuentra con pequeños grupos ya establecidos dentro del grupo formal, que le plantean cuestiones que debe aclarar mínimamente para su eventual integración. En el análisis de los casos ampliaré este punto.

¹² Claro que este punto es relativo al bachillerato del que proceden los estudiantes y a las experiencias escolares particulares.

determinante para el abandono de los estudios. Surgen entonces distintas interrogantes. De entrada, cabe preguntarse de qué maneras y bajo qué circunstancias, tanto generales como particulares, personales e institucionales, los estudiantes ingresan a una carrera que no estaba entre sus opciones y, habiendo ingresado a la universidad, cómo son sus primeras experiencias en ella. Además, me parece que si se asume que el ingreso de los estudiantes a una carrera no deseada no necesariamente conduce al rezago o al abandono escolar, las razones por las que deciden permanecer en ella e incluso llevarla a buen término, así como las distintas maneras en que estos estudiantes se vinculan tanto con la institución educativa como con la carrera en sí, se convierten en cuestiones de sumo interés que vale la pena analizar y discutir.

De esta manera, el presente trabajo busca documentar y analizar los casos de estudiantes que por distintas razones se encuentran cursando una licenciatura que no era su primera opción de formación profesional, buscando conocer desde su propia perspectiva las diversas circunstancias que jugaron un papel importante en el proceso de elección de carrera y, además, conocer y profundizar en las experiencias, decisiones y situaciones que con el paso de los semestres contribuyeron a que, contrario a abandonar la licenciatura, continuaran en ella elaborando un sentido dentro de la misma pese a las dificultades de distinto tipo con las que se encontraron.

2. REFERENTES TEÓRICOS

El abordaje de los complejos procesos que he expuesto en el capítulo anterior, es decir, las experiencias estudiantiles, las trayectorias escolares, las transiciones entre niveles escolares y, en general, el *ser estudiante*, requiere de una perspectiva psicológica que no sostenga una concepción determinista e individualista de la persona y que permita abordar a los jóvenes-estudiantes como totalidad y en interrelación no sólo con otros actores de los escenarios escolares, sino también con las propias instituciones educativas y otros ámbitos en los que se implican y que son relevantes para ellos.

Considero que la psicología cultural permite un abordaje integral de las personas y en este trabajo en particular me brindará la posibilidad de acercarme a la condición estudiantil de los jóvenes sin excluir sus demás condiciones de vida, sino por el contrario, reconociendo y profundizando en la compleja interrelación existente, así como las inevitables tensiones y conflictos, entre estos diferentes aspectos constituyentes de una manera de ser persona.

En las siguientes líneas, tras una breve presentación de la psicología cultural, abundaré en los elementos conceptuales que considero serán de gran ayuda en el análisis de las experiencias estudiantiles, recuperando los aportes de distintos autores e integrándolos en la medida en que las convergencias y divergencias de los planteamientos lo permitan, conformando así el marco teórico que he adoptado para el desarrollo de esta investigación.

2.1. Una propuesta cultural en psicología

La psicología cultural no constituye un campo específico de investigación o una rama definida de la psicología; es más bien una manera particular de abordar diversos problemas y fenómenos en los que se interesan los psicólogos. Se trata de una empresa interdisciplinaria, en estrecha relación con disciplinas como la antropología, la sociología y la lingüística, que surgió como alternativa a las corrientes de pensamiento psicológico que no contemplaban en sus reflexiones teóricas a la cultura y su relación con el individuo (Cubero y Santamaría, 2005).

Shweder (1990) señala que la psicología cultural es “el estudio de las maneras en que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan, transforman y permutan la psique humana, dando como resultado no la unidad psíquica del género humano sino las divergencias étnicas en la mente, el sí mismo y la emoción.” (p. 2). De lo anterior se desprende que esta perspectiva no recurre a la comparación entre personas –o grupos de personas- con el objetivo de establecer leyes o modelos que expliquen el comportamiento humano, es decir, no centra su interés en la búsqueda de universales humanos trascendentales, sino que más bien se preocupa por entender tanto la profunda pluralidad de formas de vida de las personas como los aspectos psicológicos que son generados por las características particulares de las prácticas culturales en las que éstas se implican (De la Mata y Cubero, 2003).

La importancia de incluir a la cultura en el estudio y la teorización psicológica está sustentada en el supuesto de que mente y cultura se constituyen dinámica, dialéctica y conjuntamente; lo anterior también implica que la propia cultura deje de ser pensada como una entidad abstracta, homogénea e inmutable que existe “afuera” de las personas y que determina su actuar de manera absoluta. Desde este enfoque se asume que el individuo y el mundo sociocultural mantienen una relación de constitución mutua en tanto que las personas colaboran a que el mundo sea lo que es a través de su participación en él a la vez que son conformadas por ese mundo del que son parte (Holland y Lave, 2009). Shweder (1990) lo pone en otras palabras cuando habla del principio de los mundos intencionales:

Ningún ambiente sociocultural existe o tiene identidad al margen de la manera en que los seres humanos captan los significados y recursos del mismo, al mismo tiempo que la subjetividad y vida mental de cada ser humano se altera a través del proceso de hacerse de los significados y recursos de algún ambiente sociocultural y usarlos (p. 2).

Cabe señalar que este supuesto tiene implicaciones importantes para el presente trabajo, pues reconocer la necesidad de estudiar a las personas en

interdependencia relacional con los ambientes socioculturales en los que viven es una cuestión de la que deriva, por ejemplo, la importancia de incluir a las instituciones escolares y sus arreglos institucionales específicos en el análisis de las experiencias estudiantiles particulares y en el entendimiento de las distintas formas de *ser estudiante*.

Otro aspecto a destacar de esta perspectiva es su propuesta de abordar a la persona como totalidad, desvinculándose de esta manera de los planteamientos que priorizan el estudio de procesos psicológicos independientes (v.gr. memoria, pensamiento, emoción). Se conceptualiza a la persona como un nexo dinámico de acción-pensamiento-emoción (Rogoff, 1993), que está “anclado y articulado prácticamente, en una relación que no es lineal ni necesariamente armónica, pero no obstante es indisoluble.” (Pérez, 2014, p. 7). Esta concepción permite disolver las tajantes dicotomías entre actividad corpórea y actividad mental, interna y externa, que proliferan en las corrientes psicológicas actuales lo que, en particular, tiene consecuencias conceptuales importantes en la teorización sobre el aprendizaje, cuestión relevante para este trabajo en la que profundizaré más adelante.

También es importante mencionar que el interés de la psicología cultural no está en la persona como una mera abstracción sino en la persona-en-el-mundo, lo cual implica reconocer que ésta no se encuentra en un vacío histórico y social ni recluida en su ser, desconectada del mundo o en una relación ideacional con éste, sino que siempre es material y encarnada, tiene una ubicación concreta en un tiempo/espacio particular y desde esa ubicación se relaciona de distintas maneras –prácticas, parciales y particulares- con las culturas, sociedades y demás colectividades de las que es parte, todo esto en un proceso que inicia desde el nacimiento y que abarca toda la vida de los individuos (Lave y Wenger, 2007; Dreier, 1999; Holland y Lave, 2009). Habiendo señalado lo anterior, en este punto me parece oportuno introducir el planteamiento de Ole Dreier, el cual aporta varios conceptos de gran relevancia para los propósitos de este trabajo.

2.2. Participación en contextos de práctica social

De la propuesta teórica de Dreier (1999; 2011) retomo la noción de *participación* como concepto clave. Hablar de participación supone dos aspectos fundamentales: en primer lugar, que las personas sean conceptualizadas como siempre implicadas en la práctica social –o, dicho en otras palabras, las personas simplemente no pueden no participar- y, en segundo lugar, que se teorice a las personas como siempre situadas en contextos de práctica social¹³.

Las sociedades, entendidas como complejas estructuras de práctica social con un cierto orden, están constituidas por la articulación de diversos contextos. Puesto que los contextos de práctica social son componentes peculiares de una estructura de práctica social, están íntimamente interrelacionados entre sí, por lo que ningún contexto se puede entender por sí mismo sino sólo a través de sus interrelaciones con otros contextos (Dreier, 2011). De ahí que este trabajo, aunque esté interesado en las prácticas situadas en los contextos escolarizados, busque abordar a los estudiantes sin excluir las prácticas de las que son partícipes en contextos que no son estrictamente escolares, buscando entender las relaciones que guardan sus múltiples participaciones.

Hay que tener presente que la vida social ha venido experimentando una gran apertura como parte de la pluralización de los ámbitos en los que se desenvuelve la vida cotidiana de las personas, la cual está mucho menos confinada a áreas delimitadas (Giddens, 1991, en Dreier, 1999). Por ello es que Dreier (1999) pone énfasis en que la práctica social personal es translocal, es decir, que las personas, en su vida cotidiana, se encuentran en constante movimiento a través de una multiplicidad de contextos participando en ellos por intervalos de tiempo cortos o largos, de manera eventual o constante y por muy diversos motivos.

¹³ La noción de contexto conlleva una consideración amplia de los elementos que intervienen en una situación social concreta, haciendo referencia no sólo a la dimensión subjetiva de tal situación particular, sino al carácter objetivo o institucional de la misma (Lave, 1988, en De la Mata y Cubero, 2003). Desde la perspectiva de Rogoff (1993) el contexto, más que algo que simplemente influye a las personas, es un aspecto inseparable de las acciones humanas en tanto que no existen situaciones libres de contexto ni destrezas descontextualizadas.

Dado que los contextos suelen estar institucionalizados de diferentes maneras –como el caso específico de las escuelas, tanto en sus distintos tipos como en los diferentes niveles escolares-, los arreglos institucionales de cada contexto prefiguran modos de participación particulares en tanto que representan a la vez recursos o constricciones relevantes para la práctica personal. Entonces, conforme una persona se mueve de un contexto a otro sus modos de participación necesariamente varían debido a las posiciones particulares, las relaciones sociales, los ámbitos desiguales de posibilidades y las preocupaciones personales que los diversos contextos representan para ellos (Dreier, 2011).

De acuerdo con este planteamiento, las participaciones en los distintos contextos de práctica tienen una *ubicación*¹⁴, es decir, el lugar concreto en el que está presente la persona dentro de un contexto particular, y éstas participaciones se realizan como parte de una *posición* social particular que la persona ocupa en un contexto dado, la cual, del mismo modo que la ubicación, cambia conforme las personas se desplazan de un contexto a otro. No obstante, las participaciones de las personas no están totalmente determinadas por las distintas ubicaciones y posiciones que ocupan en diferentes contextos –lo cual, irremisiblemente, implicaría que el actuar de las personas se limitara al seguimiento de reglas, normas y procedimientos-, sino que están fundamentadas tanto en la comparación como en el contraste de las comprensiones y orientaciones provenientes de las participaciones y preocupaciones en esos diferentes contextos, todo lo cual se articula en una *postura personal*. Esta noción de postura se refiere a “los puntos de vista que un sujeto llega a adoptar sobre su compleja práctica social personal, sobre eso de lo que es parte y sobre su participación en ello.” (Dreier, 1999, p. 99).

Pensar en posturas implica que cada persona establezca una jerarquía de relevancia en términos de sus distintas participaciones en múltiples contextos de

¹⁴ De nuevo, el interés está en la persona-en-el-mundo; el concepto de ubicación se refiere a la persona concreta en una ubicación espacio-temporal particular y pone el énfasis en la dimensión material de la vida de las personas, haciendo evidente tanto las limitaciones como las posibilidades que éstas se encuentran en su vida cotidiana. También permite reconocer las problemáticas principalmente prácticas que supone la relación de las personas con el mundo, así como la influencia que el mundo tiene en su actuar y la capacidad de influencia que su actuar tiene en el mundo.

práctica social. Lo anterior constituye un apoyo para abordar teóricamente lo que he expuesto en el primer capítulo sobre el valor o significado que puede tener la escuela para los jóvenes puesto que, desde un punto de vista ideal, se espera que la escuela ocupe un lugar prioritario en sus vidas, pero, no obstante, la realidad es que como señala Guzmán (2013) “la condición estudiantil ha perdido centralidad en la definición identitaria de algunos jóvenes, o bien, que estudiar compite con otras actividades de igual importancia para ellos.” (p. 12).

Ahora bien, esta complejidad contextual en la que se encuentran inmersas las personas plantea varias problemáticas que es necesario reconocer e incorporar en la búsqueda de comprensión de las vidas individuales. Una de estas problemáticas tiene que ver con cómo las personas se conducen a través de los distintos contextos de práctica social. Los individuos no participan en los contextos en los que participan arbitrariamente y tampoco siguen senderos predefinidos que les planteen alternativas “naturales” (Hundeide, 2005). Hay que partir del supuesto de que los individuos no están absolutamente determinados por las condiciones de su existencia social, sino que tienen una capacidad agentiva, una capacidad de elegir entre opciones y de tomar decisiones.

Las personas deben componer en cierto sentido sus vidas cotidianas y conducirlas en y a través de una multiplicidad de contextos de práctica (Dreier, 1999). Dado que a través de la elaboración de posturas se generalizan comprensiones particulares que desarrollan y sostienen una orientación de la participación en distintos contextos, se consigue así una conducción de la vida a través de las estructuras de práctica social, la cual se realiza en varios grados y de diversas formas. La conducción de la vida, además de haberse convertido en una necesidad (Dreier, 2011) es, de acuerdo con Holzkamp (1995, en Dreier, 1999), “un rasgo crucial de lo que significa ser una persona” (p. 104).

A su vez, la conducción de la vida va conformando una *trayectoria de vida personal*. Tal noción permite teorizar los cursos de vida particulares no sólo en una dimensión temporal, sino también espacial, es decir, a través de diversos contextos sociales, puesto que las trayectorias se despliegan tanto hacia adelante

como transversalmente a través del tiempo y espacio social. Asimismo, debido a que la conducción cotidiana de la vida es cambiante la trayectoria de vida no permanece estática, es necesariamente una estructura cambiante, en devenir, constituida por una configuración particular y dinámica de participaciones personales en múltiples contextos de práctica. Ciertos contextos son componentes de largo plazo en las trayectorias de las personas, otros son ocasionales o son parte de ésta por períodos definidos, de forma que “la estructura personal de participaciones a través de los contextos cambia durante la trayectoria de vida” (Dreier, 1999, p. 108), es decir, la estructura personal de participaciones es una estructura compleja y dinámica, en devenir, nunca pre-configurada sino en constante e interminable desarrollo.

Cabe señalar que algunas instituciones arreglan trayectorias especiales para el tránsito de sus miembros a través de ellas, el cual tiene direcciones particulares y está orientado a salidas particulares. La escuela en específico está organizada para que una cierta población participe en ella en un punto particular de su trayectoria de vida (Dreier, 1999). Estas trayectorias arregladas institucionalmente cuentan con transiciones arregladas con procesos necesarios de cambio y reorientación personal, como el caso de la transición entre niveles escolares, del bachillerato a la licenciatura por ejemplo. En estas transiciones pueden identificarse puntos críticos de decisión (Hundeide, 2005) que pueden estar dictados por los diferentes arreglos institucionales de los contextos en que participan las personas. En relación a este trabajo, me parece productivo conceptualizar a la elección de carrera como un punto crítico de decisión que, de acuerdo al planteamiento de Hundeide (2005), necesariamente hay que analizar desde el punto de vista o *situación de oportunidad* de los estudiantes. Esta noción de situación de oportunidad se refiere a las oportunidades que están disponibles en el medio social de las personas, así como a aquellas oportunidades que pueden percibir las personas como relevantes, congruentes y disponibles desde su posición existencial o, retomando el planteamiento de Dreier (1999), desde su postura personal.

Lo anterior, tan relevante para la temática que me ocupa, merece ser tratado con más precisión. Es por ello que en el siguiente apartado me enfocaré en la noción de *trayectoria escolar*, noción clave que constituye el proceso amplio a través de cuya reconstrucción busco identificar y profundizar en las situaciones y experiencias que representan las cuestiones de interés para los objetivos del presente trabajo.

2.2.1. Conceptualización de las trayectorias escolares y enunciación de una perspectiva particular

El estudio de las trayectorias escolares, dicho de manera llana, permite conocer las distintas maneras en que los estudiantes transitan a través de los diferentes niveles educativos y se integran en ellos. Esta temática ha sido abordada desde diferentes ópticas y apoyándose en distintas conceptualizaciones. Asimismo, en el estudio de las trayectorias escolares se puede distinguir un entrecruce de diferentes lógicas, de entre las cuales destaca la lógica institucional que manifiesta una gran preocupación de las instituciones educativas porque sus proyectos académicos faciliten o propicien trayectorias lineales, continuas, que no se vean afectadas por fenómenos como el rezago o la deserción escolar.

Mientras que algunas investigaciones recurren a tipificaciones como trayectorias interrumpidas, unirregresionales y multirregresionales para destacar la imposibilidad de que las trayectorias escolares sean totalmente lineales, como el caso del trabajo de Velázquez (2007), otras perspectivas las conceptualizan como construcciones que se dan con el paso del tiempo, que no tienen un sentido previamente definido que sea invariable y tampoco aseguran un tránsito continuo a través de los distintos niveles educativos sino que, por el contrario, reconocen que los estudiantes deben sortear obstáculos de muy diverso tipo y enfrentarse a múltiples momentos de incertidumbre y toma de decisiones que a la postre resultan ser de trascendental importancia (Guzmán y Saucedo, 2010; Weiss, 2012a).

La perspectiva que asumí en este trabajo concuerda con esta última que supone recorridos que no están de ninguna manera predefinidos. De la misma

manera, para mi argumentación es fundamental retomar la noción de trayectoria de vida personal (Dreier, 1999) pues considero que el paso a través de una serie de contextos institucionalizados como las escuelas implica una trayectoria particular que, evidentemente, no se encuentra desligada de la participación de los sujetos en otros contextos, pero tiene ciertas particularidades. Además de responder a fines analíticos, pensar la trayectoria escolar como un componente más específico de las trayectorias de vida personales facilita la posibilidad de entender a la primera como parte de la compleja proyección de las trayectorias de vida, no sólo a lo largo del tiempo, sino a través de una multiplicidad de contextos de práctica social que están a su vez interrelacionados. Esto permite un abordaje de la compleja y dinámica estructura de practica social personal que proporcione una visión integral de las distintas participaciones y preocupaciones de los estudiantes en distintos ámbitos –al igual que en diferentes momentos de sus vidas- que, pese a no estar situados en o relacionados directamente con la escuela, influyen en las formas de vincularse con y participar en ella.

2.3. Sobre el aprendizaje y la identidad

En esta última parte precisaré la perspectiva teórica que he adoptado en relación al aprendizaje y la identidad. Estas nociones son importantes para el presente trabajo tanto por su papel central en el planteamiento teórico que he venido sosteniendo como por su relevancia para el análisis de las experiencias estudiantiles.

A diferencia de las teorías convencionales que ven al aprendizaje como la internalización o adquisición de conocimiento, desde la propuesta teórica de Lave y Wenger (2007) el aprendizaje es conceptualizado como un aspecto integral de la práctica social, como una parte de la vida social cotidiana. El énfasis, más que en el desarrollo de capacidades cognitivas y las situaciones de enseñanza explícitas, está en la estructuración del mundo social y las distintas posiciones que ocupan las personas en él. Se asume que los individuos tienen acceso a contextos en los que ocupan una posición social como “recién llegados” o “principiantes”, y ahí,

involucrándose en el flujo de la práctica social, son co-partícipes de personas expertas o con mayor pericia en las prácticas que son valiosas en esos contextos.

Por medio del concepto de participación periférica legítima, estos autores toman a la participación como el proceso crucial y buscan enfocar la atención en las distintas maneras en que las personas tienen acceso a la práctica y llegan a ser participantes legítimos en las comunidades –lo cual no es automático ni está garantizado-, las formas múltiples y más o menos comprometidas e inclusivas en que pueden estar involucradas en la práctica social de una comunidad y los procesos a través de los cuales desarrollan el entendimiento y las destrezas conocibles, moviéndose gradualmente hacia una participación completa en tales comunidades (Lave y Wenger, 2007).

Asimismo, asumir al aprendizaje como un aspecto de la práctica social implica considerar a la persona como totalidad, en relación con el mundo social y volviéndose una clase de persona, es decir, aprender involucra la construcción de identidades (Wenger, 2001). Lave y Wenger (2007) definen a la identidad como “las relaciones vividas, a largo plazo, entre las personas, su lugar y participación en comunidades de práctica” (p. 27).

No obstante, hay que recordar que, como mencioné en líneas anteriores, en su cotidianidad las personas están involucradas en una multiplicidad de contextos de práctica social. Esto presupone básicamente que construyen identidades en relación a las distintas prácticas de las que son partícipes y que son importantes para ellas, pues, como señala Pérez (2014), “en qué prácticas estamos involucrados y de qué colectividades somos parte está indisolublemente ligado a *quienes* somos (para nosotros mismos y para otros)” (p. 10). Sin embargo, esto no quiere decir que cada persona posea una “colección” de identidades, independiente cada una de la otra.

El planteamiento de Dreier (1999) sobre la elaboración de posturas brinda la oportunidad de pensar más bien en un proceso –que implica un esfuerzo- de articulación de las distintas identidades conformadas a través de la participación

en múltiples contextos de práctica. Metafóricamente podría pensarse en un proceso de tejido que constituye una tarea necesaria y continua en el devenir cierto tipo de persona (Pérez, 2014), ya que la identidad se conforma constantemente, no se trata de un proceso que llegue a una conclusión, es algo que negociamos y renegociamos a lo largo de la vida (Wenger, 2001).

Habiendo establecido el marco teórico doy paso al siguiente capítulo en el que abordaré aspectos relevantes de los relatos de vida, la estrategia metodológica a la que recurrí para la reconstrucción y análisis de las trayectorias escolares de los participantes de esta investigación.

3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN EL ABORDAJE DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES: EL RELATO DE VIDA

Indagar en las trayectorias escolares suponía el abordaje de experiencias acontecidas en diferentes momentos de la vida de los participantes y a través de diversos contextos. Esto conllevaba algunas dificultades; la más obvia era la imposibilidad de una indagación inmediata, sincrónica, de estas experiencias. Por otra parte estaban los obstáculos prácticos que impondría llevar a cabo un estudio de tipo longitudinal, como el prolongado período de tiempo que se requeriría.

La alternativa fue entonces realizar la investigación de forma retrospectiva haciendo uso de un enfoque biográfico (Ferraroti, 1991), el cual comprende varios usos o, como los denomina Linde (1993), formas de *presentación del Yo*, entre los que se encuentran los relatos de vida. A diferencia de las llamadas historias de vida, un relato remite a ciertos temas o acontecimientos que están acotados en el tiempo y que además están orientados por las intenciones de conocer del investigador. Ahora bien, como señala Bruner (1991a), al hacer uso de un enfoque biográfico inevitablemente se trata con una perspectiva narrativa.

Teniendo como principal antecedente a la revolución cognitiva (cuyo objetivo era recuperar a la mente en las ciencias humanas alejándose de la tradición positivista reinante) el interés por aspectos relacionados a la narrativa comenzó a gestarse durante la década de los setenta del siglo pasado dando lugar al llamado “viraje narrativo”. Esta empresa teórica ha tenido como fundamento principal el proceso metafórico de ver la vida como un relato (Bruner, 1991b; Bamberg, 2010). Durante las décadas siguientes y hasta nuestros días la narrativa se ha consolidado como una herramienta analítica importante para la investigación en diversos campos de estudio a través de disciplinas como la psicología, la antropología y la sociología (Elliot, 2005).

En los siguientes dos apartados expongo, primeramente, algunos aspectos concernientes a la importancia de las narrativas en la construcción que las personas hacen de la realidad y de sí mismas, así como el papel que tienen en la

elaboración de sentido de sus experiencias; posteriormente examino algunas características de las narraciones que, considero, es importante tener presentes al echar mano de los relatos de vida –en tanto construcciones narrativas- como estrategia de investigación.

3.1. Narrativa y la construcción del Yo

De acuerdo con algunos autores (Ochs y Capps, 1996; Bruner, 1991a) la narrativa es una forma de discurso que surge temprano en el desarrollo comunicativo y lingüístico de las personas a través de las diferentes culturas, contando con un lugar prioritario en los procesos de socialización del lenguaje. Bruner (2012) inclusive argumenta sobre la existencia de dos modalidades de pensamiento que proporcionan diferentes maneras de construir la realidad: una paradigmática y otra narrativa. Mientras que la primera trabaja sobre generalidades y universales, la segunda se enfoca en experiencias y particularidades además de ocuparse de “las intenciones y acciones humanas, así como de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso” (p. 25). En otra obra (Bruner, 1991a) el mismo autor sugiere una cierta predisposición a narrar que, sin embargo, no se trata de un rasgo dado de la persona, de algo “natural”, sino que es una capacidad desarrollada a través de la participación en un mundo sociocultural particular, el cual le ofrece a las personas un repertorio cultural, una serie de herramientas y marcos específicos para relatar e interpretar.

Las narraciones, como señala Bruner (1991b), se refieren a una persona en *acción* en un escenario y a través de una secuencia de eventos que ocurren en el tiempo, eventos que son relevantes a sus estados intencionales y en los que destaca la condición de *agente* del narrador, es decir, de alguien que es capaz de tomar decisiones y elegir entre opciones. Cuando un suceso se considera excepcional por encontrarse en oposición a lo que es canónico en una cierta situación, se da pie a una narración en la que el narrador explicará sus razones y justificaciones al respecto, brindando significados posibles a acciones, decisiones, expectativas o ideas. Se presupone entonces que las narraciones tienen también

la potencialidad de elaborar vínculos entre lo canónico y lo excepcional, por lo que en ellas se habla principalmente de razones, no de causas.

La actividad narrativa constituye un recurso del que hacen uso las personas para darle orden a sus experiencias, permitiéndoles vincular sucesos que de otra manera estarían desconectados y posibilitando que construyan una continuidad entre el pasado, el presente y mundos posibles o imaginarios, esto último debido a que el futuro está abierto a un sinfín de posibilidades y es una cuestión de ninguna manera predecible (Ochs y Capps, 1996; Irwin, 1996).

Lo anterior se vincula con la dimensión temporal de las narraciones; esta temporalidad, como explica Bruner (1991b) citando a Paul Ricoeur, no se ciñe al tiempo objetivo, el que dicta el reloj, sino que se trata de un “tiempo humano”, cuya significación y relevancia está dada por el sentido que cada persona, en relación a sus experiencias, le asigna a los diferentes sucesos. Dada la particularidad de esta temporalidad los narradores tienen la posibilidad de “alterar” el orden de los sucesos a propósito destacando algunos del resto o, por ejemplo, adelantándose o regresando en el tiempo y orden (los llamados *flashbacks* y *flash-forwards*) para enfatizar cierta situación o experiencia que le da sentido a la trama de una narración.

Ahora bien, como explican Ochs y Capps (1996), puesto que la narrativa personal simultáneamente nace de la experiencia y le da sentido, es inseparable del Yo. En este sentido, la narrativa contribuye a la construcción, re-construcción y despliegue del sentido que las personas tienen de sí mismas como una totalidad integrada y tendiente a la coherencia (Schiffrin, 1996; Linde, 1993). Sin embargo, no se habla de un Yo único, permanente e invariante, sino más bien de uno múltiple, dinámico, en constante devenir. También es importante señalar que no se trata de un Yo esencial, que esté dado y que sea “revelado” por medio de la narración, sino que es a través de la propia actividad narrativa que se construye y reconstruye (Bruner, 2003).

En las narraciones las personas tienen la posibilidad de “personificar” protagonistas que representan sus Yo es, y buscan establecer relaciones entre un Yo que sintió y actuó en el pasado, un Yo que siente y actúa en el presente y un Yo hipotético que es proyectado en momentos no realizados todavía (Bruner, 2003). Al respecto Bruner (1991a) explica que el narrador, que está en el aquí y el ahora, habla sobre un protagonista (en este caso, él mismo) que existía en el ahí y en el entonces y su relato concluye en el presente, cuando ese protagonista se funde con el narrador.

Asimismo, este Yo construido y re-construido a través de las narrativas personales no está aislado y las narraciones son también un medio por el cual las personas pueden vincularse subjetivamente con el mundo social, a la vez que se presentan a sí mismas ante los otros a través de constantes elaboraciones del sentido de quienes son, socializando sus emociones, expectativas e identidades (Ochs y Capps, 1996; Schiffrin, 1996).

3.2. Los relatos de vida como estrategia investigativa: aspectos a considerar

Una primera cuestión de relevancia es que en la actividad narrativa confluyen diversos elementos que evitan que una narración dé cuenta de “todo” lo sucedido en una situación o acontecimiento particular. Entre estos elementos están las limitaciones propias de la memoria –puesto que ésta nunca podrá recuperar por completo y de manera fiel el pasado- así como sus filtros y la selección intencional de lo que se desea narrar y lo que no, el interjuego entre el recuerdo y el olvido. Esto implica que las narrativas personales no proporcionan un medio para conocer los acontecimientos y experiencias a los que se refieren “tal como sucedieron”. Se trata más bien de versiones de la realidad, de representaciones siempre parciales (Ochs y Capps, 1996), de descripciones acerca de lo que la persona cree haber hecho, de qué maneras y en qué circunstancias lo hizo.

Entonces, ya que las construcciones narrativas sólo pueden aspirar a la verosimilitud (Bruner, 1991b), el objetivo del investigador que se acerca a una narración no debe ser corroborar su veracidad o verificar si el relato coincide con lo que otras personas podrían decir sobre los acontecimientos relatados, sino que

debe buscar entender cómo vivió e interpretó la persona una situación partiendo desde su propia perspectiva particular (Ochs y Capps, 1996; Bruner, 1991a; Irwin, 1996).

Es también importante tener en cuenta que cuando una persona narra algo sobre sí misma no se trata de una simple descripción de lo sucedido, pues en esta actividad también hace evaluaciones sobre su pasado desde su situación presente; el narrador no necesariamente estará de acuerdo con lo que hizo anteriormente ya que la diferencia en la perspectiva y la tendencia de las personas a justificarse en sus narraciones se imponen a la posibilidad de una congruencia total entre lo pasado y lo presente (Bruner, 2003; Bruner, 1991a). Vista de esta manera, la memoria no es un simple depositario de sucesos, sino un proceso activo de creación de significados (Saucedo, 2003) proceso que además se funde con la imaginación en la actividad narrativa (Bruner, 2003).

Otro punto que considero digno de resaltar es la situación particular en que se construyen los relatos de vida, hablando específicamente de un proceso investigativo en el que se hace uso de la entrevista en profundidad. Por una parte está el papel preponderante de los diversos modelos culturales, explícitos e implícitos, que dictan las maneras en que el Yo debería ser y las maneras en que no debería de ser. Estos modelos, como señala Bruner (2003), guían a la actividad narrativa en que el Yo se construye, de manera que las narraciones tienden a reflejar el modo o modos en que las demás personas esperan que alguien sea. A final de cuentas hablar de sí mismo nunca es cosa fácil, y esta dificultad puede verse exacerbada por lo que significa o representa la persona (o personas) que funge como escucha. Esto da pie al siguiente punto que busco tratar. Como señalé líneas arriba, la persona que narra algo decide mencionar algunos sucesos y omitir otros; en esta situación tiene especial relevancia la persona del entrevistador en tanto que éste no es solamente escucha de la narración. Puesto que la construcción de los relatos sucede en una interacción social y situada, la persona que narra en las diferentes situaciones en que lo hace y a las diferentes personas a las que lo comunica explica de diferentes maneras aspectos sobre el

mismo suceso, pues las experiencias narradas están dirigidas a audiencias particulares y están envueltas en un conjunto de preocupaciones interaccionales (Linde, 2003; Schiffrin, 1996).

Lo anterior implica que aquello que la persona dice no es una experiencia que estaba en su memoria lista para ser expresada, sino una construcción en coautoría (Rommetveit, 2003) entre el narrador y el escucha efectuada en ese momento y en esa situación específica. Asumir esta perspectiva implica reconocer que el modo de escuchar del investigador es activo y es por ello que aspectos como las maneras de formular las preguntas, los estilos comunicativos y varios elementos del comportamiento verbal pueden incidir de diferentes maneras en la persona que está narrando, es decir, en el entrevistado (Briggs, 1986).

Vinculando lo dicho hasta aquí con los relatos sobre experiencias escolares, los relatos que un estudiante elabore sobre su participación y experiencia en la escuela –y otros contextos de práctica social- no abarcan situaciones “completas”, pues esos relatos estarán encauzados por las preguntas del investigador y el interés que éste tenga sobre ciertos aspectos en los que profundizará, así como limitado por los detalles que se le escapen y los cabos que queden sueltos durante la entrevista. De esta manera lo que se tiene son evocaciones parciales y diferencialmente elaboradas, pero que en su análisis recursivo permiten construir una perspectiva integradora (lo que no significa que sea una perspectiva total o definitiva).

Dejo aquí lo tocante a los relatos de vida para dar paso al siguiente capítulo en el que presento una exposición detallada de mi proceder en el desarrollo de esta investigación, comenzando por enunciar los objetivos que la encauzaron y mencionando algunos aspectos de la relación que sostenía con los participantes desde tiempo antes de considerarlos como tales, para posteriormente describir la preparación y realización de las entrevistas semi-estructuradas a partir de las que reconstruí los relatos de vida sobre las trayectorias escolares.

4. SOBRE EL PROCESO INVESTIGATIVO

Aunque anteriormente he hablado de los objetivos que encauzaron esta investigación, me parece pertinente iniciar este capítulo haciendo nuevamente mención de ellos:

1. Reconstruir las trayectorias escolares de estudiantes que cursan el último semestre de la licenciatura en Psicología para quienes ésta no era su primera opción de formación profesional.
2. Conocer las diversas circunstancias que jugaron un papel importante en el proceso de elección de carrera, así como en su ingreso a la licenciatura en Psicología.
3. Conocer y profundizar en las experiencias que, con el paso de los semestres, han contribuido a que estos estudiantes continúen en la licenciatura y vayan elaborando un sentido dentro de la misma.

Como ya lo he explicado, la elección de los relatos de vida como estrategia investigativa no obedeció solamente a los objetivos de la investigación sino que también respondió a la problemática impuesta por el abordaje de las trayectorias escolares en tanto que suponía la indagación de experiencias acontecidas en diferentes momentos de la vida de los estudiantes.

Asimismo, ciertas cuestiones concernientes a la relación que sostenía con los participantes antes de iniciar la investigación y los vínculos establecidos durante la misma cobran gran relevancia en tanto que conceptualizo el proceso investigativo como un proceso relacional (Rommetveit, 2003).

4.1. Participantes

La presente investigación se llevó a cabo con 3 estudiantes (dos mujeres y un hombre) de la licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México, con un rango de edad de 22 a 24 años. En el período de tiempo durante el que se realizaron las entrevistas se encontraban cursando el octavo semestre en un grupo del turno matutino.

4.1.1. Criterios de selección de los participantes

El primer criterio de selección fue que los participantes hubieran tenido la expectativa o hubieran intentado ingresar a una licenciatura diferente a psicología; este criterio fue verificado con dos de los participantes por medio de conversaciones previas al inicio de la investigación. En cuanto a la tercera participante, antes de conversar directamente con ella hablé con una amiga suya con quien yo mantenía una relación cercana; fue ella quien me hizo saber que la participante había esperado ingresar a una carrera que no era psicología.

En segundo lugar consideré importante que los participantes hubieran cursado y concluido el bachillerato en algún plantel de las instituciones de nivel medio superior pertenecientes a la UNAM –ya fuera el Colegio de Ciencias y Humanidades o la Escuela Nacional Preparatoria-, no importando si lo habían concluido en tres o cuatro años. La razón fue que, dada esta condición, presuponía que habían pasado por un proceso de transición del bachillerato a la licenciatura similar en términos de requerimientos y trámites institucionales, pensando específicamente en el pase reglamentado y lo que éste conlleva.

Otra cuestión de relevancia fue que los participantes se encontraran por iniciar el octavo semestre de la licenciatura, sin prestar demasiada atención al hecho de que tuvieran asignaturas reprobadas en su historial académico. Este criterio se relaciona con el tercer objetivo de la investigación y suponía que no hubieran abandonado la carrera pese a que ésta no había sido su primera opción, abriendo paso a la indagación sobre el porqué de su permanencia.

4.1.2. Previo a la negociación con los participantes

Fue la misma tarea de definir los objetivos de la investigación la que me llevó a considerar a algunos compañeros de clase como posibles participantes. En un inicio me enfoqué en cinco de ellos, aunque con el avance del estudio decidí trabajar solamente con tres casos.

Por diversos medios me enteré parcialmente de algunas experiencias suyas en torno a la licenciatura. Ninguno había tenido entre sus expectativas estudiar

psicología pero habían ingresado a la carrera bajo circunstancias muy diversas. Mientras algunos se quejaban del poco interés que tenían por las clases, otros en ocasiones hablaban de que abandonarían la carrera o esperarían a concluirla para estudiar una carrera que fuera de su interés.

En cuanto a las diferentes formas de relación que sostuve con los tres, pese a que compartimos clases solamente durante los últimos cuatro semestres de la licenciatura –pues el grupo en el que los conocí no fue el primero en el que estuve- con el paso del tiempo y por muy diversas situaciones, cuyos detalles no considero relevantes para el caso, mi relación con ellos se volvió bastante cercana, aunque evidentemente no era igual con todos. Esta cercanía se vio enriquecida por las distintas actividades que compartíamos además de las académicas, como las salidas a fiestas con varios integrantes del grupo, el tiempo que pasábamos juntos en las áreas verdes y deportivas de la Facultad durante las horas libres o cuando algún profesor no se presentaba a clase, además de conversaciones sobre diversas temáticas que incluían desde asuntos meramente académicos hasta problemáticas personales. También en algunas ocasiones conformé grupos de trabajo para diferentes asignaturas en diferentes semestres con dos de los tres participantes.

Inicialmente, al considerarlos como posibles participantes, esta misma cercanía me provocó cierto conflicto además de generarme no pocas dudas. El punto de partida de este conflicto era la idea de que incluirlos en la investigación implicaría un sesgo en la misma, aunque pronto caí en cuenta de que esta situación en lugar de ser un obstáculo podría constituir una ventaja con una adecuada orientación del trabajo y teniendo presentes algunos aspectos, dada la situación privilegiada en la que me encontraba en relación a ellos.

Una de las principales ventajas fue que al asistir a clases en el mismo grupo presuponía la existencia de una cotidianidad compartida, pues nuestras experiencias particulares se construían con base en la participación en un mismo contexto general. Fue por lo anterior que varias de las cuestiones concernientes a la licenciatura que abordé durante las entrevistas no me resultaron ajenas pues

contaba con una experiencia compartida (aunque no significada de la misma manera). Además, considero que la familiaridad en el trato mutuo constituyó un aliciente para que ellos se “abrieran” durante las entrevistas, propiciando conversaciones fluidas y brindándome la posibilidad de abordar ciertas temáticas delicadas o embarazosas que de otra manera probablemente habría resultado complicado.

El aspecto negativo, por llamarlo así, de esta cotidianidad compartida era el constante riesgo de obviar parte de la información surgida en las entrevistas. Esto me obligó a tomar precauciones, y de alguna manera –aunque no como hubiera deseado- lo logré evitar gracias a la constante elaboración de notas personales a lo largo del trabajo de campo. Cabe mencionar que me pareció adecuado continuar con la elaboración de estas notas durante la transcripción de las entrevistas y el posterior análisis de los datos.

4.2. Procedimiento

4.2.1. Negociación

Habiendo establecido los criterios de selección y elegido a los posibles participantes di paso a la negociación. Para ello preparé un breve guión en el cual explicaba que la investigación para la que habían sido considerados formaba parte de un proyecto de tesis, para posteriormente plantearles de manera breve el propósito de la misma y las características de su diseño; respecto a este último punto, hablaba de la realización de entrevistas y la necesidad de audio grabarlas, la duración tentativa y los términos de confidencialidad, es decir, cómo se manejaría su identidad en las transcripciones de las entrevistas y en el reporte final. Para concluir, hacía énfasis en el carácter voluntario de su participación, lo cual implicaba el derecho a retirarse del estudio en el momento en que lo desearan sin enfrentar consecuencia alguna, con la única condición de que me informaran con antelación sobre su decisión. Evidentemente esto fungió solamente como una guía, no lo seguí al pie de la letra sino que intenté ser lo más flexible posible adecuándome a las circunstancias particulares.

Elaboré también una carta de consentimiento informado¹⁵ en la que de forma sintética exponía la información que ya había comentado con ellos en la negociación. Este documento le fue entregado a cada participante al finalizar la tercera y última entrevista¹⁶ aclarándoles que no era indispensable que lo firmaran, aunque finalmente todos lo hicieron. Además, pregunté a los participantes si estaban de acuerdo en que sus nombres reales fueran plasmados en los escritos, dándoles la posibilidad de elegir un seudónimo. No obstante, ninguno se decidió por esta opción.

4.2.2. Observaciones y notas de campo

El trabajo de campo lo realicé durante el semestre 2013-2 (de enero a mayo de 2013), de acuerdo a la calendarización de la FES Iztacala. Durante este período, además de las sesiones de entrevista, estuve elaborando notas de campo en las que recopilaba información que consideraba relevante para la investigación. El contenido de las notas provenía tanto de observaciones realizadas durante algunas clases como de conversaciones incidentales que tenía con los participantes en diferentes situaciones espacio-temporales. Dada la imposibilidad de grabar estas conversaciones, me concentré en registrar de la manera más textual posible lo que escuchaba de lo que se decía, pensando en que, como señala Rockwell (2011), “son más valiosos los fragmentos más textuales del discurso que el ‘todo’ resumido en palabras del investigador” (p. 5).

La información de las notas me proporcionó un apoyo para profundizar en algunas cuestiones específicas que se trataron durante las sesiones de entrevista, además de ayudarme a complementar la información contenida en éstas.

Por otra parte, como ya he señalado, a lo largo del trabajo de campo estuve elaborando notas personales en las que plasmaba mis impresiones y sentires respecto a lo sucedido en los encuentros con cada uno de los participantes.

¹⁵ En el anexo 1 incluyo el formato de carta de consentimiento informado que redacté y utilicé.

¹⁶ Con el fin de evitar un exceso de formalización y ritualización en el proceso investigativo, consideré que después de haber realizado la primera entrevista sería prudente comentar con los participantes acerca de la carta de consentimiento informado y su propósito, para posteriormente entregárselas aprovechando la paulatina construcción de la relación de investigación.

Además, escribí como apéndices de las notas de campo notas metodológicas en las que registraba problemáticas que surgían durante las entrevistas tales como las desventajas del sitio elegido para llevar a cabo la conversación, ciertas dificultades con la audio grabadora y aspectos relativos a mi manera de formular preguntas o la tendencia a dejar “cabos sueltos” durante las conversaciones, por mencionar algunos ejemplos, todo esto asumido como puntos susceptibles de mejora y con miras a pulir mi proceder como investigador. Cabe mencionar que retomé las propuestas de Corsaro (1981) para realizar estas labores complementarias del proceso investigativo.

4.2.3. La entrevista semi-estructurada

Dados los objetivos de la investigación y el enfoque de los relatos de vida, la estrategia de construcción de los datos elegida fue la entrevista semi-estructurada. El uso de la entrevista, pensada como una interacción conversacional entre el investigador y los participantes (Taylor y Bogdan, 1987), busca entender el mundo desde la perspectiva de los entrevistados, así como desvelar el significado de sus experiencias (Kvale, 2011).

La entrevista semi-estructurada difiere sustancialmente de un cuestionario cerrado, pues cuenta con una sucesión de temas a cubrir y ciertas preguntas propuestas, pero está abierta a los cambios de secuencia y de las formas de elaborar las preguntas, de manera que el entrevistador pueda profundizar en las respuestas específicas de cada entrevistado ajustándose a las historias que cada uno cuenta y las formas en que lo hace (Kvale, 2011).

4.2.4. Planeación y realización de las entrevistas

Previo a la realización de las entrevistas elaboré un guión. El guión no es una estructura rígida que se sigue al pie de la letra sino una guía que ayuda a orientar el curso de la entrevista de una forma más o menos ajustada (Kvale, 2011). En él incluí áreas generales que buscaba cubrir con cada uno de los participantes. Esta guía sufrió ligeras modificaciones conforme se realizaban las entrevistas con cada participante, tendiendo a hacerse personalizada.

Las áreas temáticas incluidas en el guión de entrevista buscaban indagar en la trayectoria escolar iniciando en el bachillerato, con la posibilidad de remontarse a momentos anteriores en caso de considerarse necesario. Tales áreas fueron las siguientes:

- Experiencia escolar durante el bachillerato.
- Elección de carrera
 - Relevancia de la opinión de padres y demás familiares en la elección de carrera.
 - Papel de las relaciones con amigos y pareja en la elección de carrera.
 - Expectativas previas respecto de la carrera (conocimiento específico de la psicología previo a iniciar la licenciatura).
- Primeros momentos en la licenciatura
- Procesos de socialización en la escuela.
 - Importancia y/o significado de la relación profesor-alumno en la trayectoria escolar (licenciatura).
 - Relaciones con amigos y compañeros de clases
 - Importancia de las relaciones de pareja
- Proceso de construcción de una vinculación significativa con la carrera
 - Relevancia de los trabajos –tanto teóricos como prácticos- que se desarrollan en las clases en los procesos de vinculación con la carrera.
 - Relevancia de las relaciones sociales
- Planes a futuro que involucren o no a la psicología.

Las entrevistas fueron realizadas atendiendo a la disponibilidad de tiempo de cada uno de los participantes. Contactaba al participante en cuestión a través de diferentes medios –internet, mensajes de texto, llamadas telefónicas o, cuando era posible, hablando con ellos en persona- para concertar una cita.

Todos los encuentros tuvieron lugar dentro de la FES Iztacala y en cada ocasión la elección del espacio donde se realizaría la entrevista fue el resultado de

una negociación en la que yo expresaba las opciones que consideraba viables pero daba prioridad a las propuestas y a la elección última del entrevistado. Varios de los espacios fueron escogidos en más de una ocasión debido a ciertas condiciones favorables, tales como la relativa privacidad y el poco ruido del entorno. Entre estos espacios estuvieron la sala de la Hemeroteca¹⁷, el área lúdica¹⁸ que se encuentra a un costado del edificio de la Unidad de Documentación Científica (Biblioteca) y algunas áreas verdes y jardineras aledañas a la UIICSE¹⁹.

Un punto al que presté especial atención en cada encuentro fue mi ubicación espacial respecto del entrevistado. Buscaba evitar colocarme frente a él o ella, es decir, viéndolos directamente al rostro y, además, me cercioraba de que la grabadora no estuviera justo en medio de los dos. Adicionalmente, con el propósito de reducir la tensión que pudiera generarse por la “formalidad” de la situación, me aseguré en cada ocasión de traer conmigo alguna botana – cacahuates, frituras, dulces masticables- que pudiéramos compartir durante la sesión, colocándola en un lugar donde estuviera al alcance de ambos²⁰.

Siguiendo las propuestas de Kvale (2011), iniciaba cada entrevista con una breve introducción en la que comentaba al participante las temáticas que esperaba abordar. Ya durante la entrevista, de cuando en cuando efectuaba una pausa para elaborar un pequeño resumen en el que comentaba lo que me había parecido relevante de lo dicho hasta el momento, buscando que el participante agregara

¹⁷ La Hemeroteca está ubicada en la planta baja del edificio de la Unidad de Documentación Científica. Además de los anaqueles donde descansan los ejemplares hemerográficos, cuenta con varias mesas rectangulares y sillas, las cuales aproveché en más de una ocasión para realizar las entrevistas con los participantes.

¹⁸ Este espacio está conformado por varias mesas circulares de concreto cuya superficie está recubierta casi en su totalidad por azulejos. Las mesas están rodeadas de bancas que también son de concreto y todo está cubierto por un techo de material plástico de un tono azulado que permite parcialmente el paso de la luz solar. Además, cada mesa cuenta con dos tomas de corriente, presumiblemente destinadas para el uso de equipos de cómputo portátiles.

¹⁹ La Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) es un edificio de dos pisos ubicado en la zona sur de la FES Iztacala; se encuentra relativamente alejado del conjunto de edificios correspondientes a la licenciatura en psicología.

²⁰ Esta fue una recomendación que me hizo el Dr. Gilberto Pérez Campos antes de iniciar el trabajo de campo.

más elementos a la trama o detallara algunas cuestiones ya mencionadas. Para cerrar la entrevista, elaboraba otro resumen y preguntaba al participante si tenía algo más que agregar.

En total realicé nueve entrevistas, tres con cada uno de los participantes. La duración de cada una osciló entre los cincuenta minutos y la hora con quince minutos. Durante la realización de cada entrevista empleé una grabadora de voz marca Sony, modelo ICD-UX200, además de un bolígrafo y hojas de papel en las que hacía breves notas sobre frases y expresiones que me parecían relevantes, además de escribir las cuestiones que esperaba retomar posteriormente en la entrevista y hacer anotaciones sobre ciertas reacciones y gesticulaciones de los entrevistados, las cuales incorporé posteriormente en las transcripciones.

Al concluir las sesiones con los participantes transcribí en su totalidad cada una de las entrevistas. En esta labor empleé algunos símbolos²¹ derivados de los propuestos por Jefferson (1985, en Have, 1999). Estos símbolos dan cuenta de algunos elementos de la producción del habla tales como los silencios y las expresiones simultáneas, además de algunas características como la entonación, el énfasis y los cambios de volumen, pero no brindan una descripción excesivamente detallada. Los elegí de esta manera en concordancia con los propósitos de la investigación y la estrategia de análisis, la cual no se centraría en el análisis conversacional.

²¹ En el anexo número 2 presento una tabla con los símbolos de transcripción que utilicé, en la que describo qué representa cada uno de ellos.

5. RECONSTRUCCIÓN DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES A PARTIR DE LOS RELATOS DE VIDA

Esta primera parte del análisis consiste en la reconstrucción a detalle de las trayectorias escolares de cada uno de los participantes; en este sentido se trata de un análisis descriptivo (que a su vez tiene una intención documental). Esta labor no fue nada sencilla pues conforme intentaba darle un orden –o más bien, encontrar un sentido- a la gran cantidad de información contenida en las entrevistas, articulando los diversos sucesos, personas, escenarios y situaciones contenidas en ellas, constantemente tenía la sensación de que había elementos que inevitablemente quedaban fuera. En este sentido estoy de acuerdo con Saucedo (2003) cuando expresa que al trabajar con cada historia, al transcribirla, editarla y analizarla, se experimentan “sensaciones de despojo y artificialidad” (p. 58).

Como podrá resultar evidente a lo largo del capítulo, no seguí la misma estrategia al presentar cada uno de los casos particulares ni siempre logré apegarme a un orden cronológico estricto, por ejemplo, el dictado por la temporalidad de la institución escolar. Dado que cada caso cuenta con aspectos específicos respecto a la elección de carrera, la transición a la licenciatura y los procesos de construcción de una vinculación significativa con la carrera, busqué apegarme a estos detalles, así como a aquello que identifiqué como puntos de inflexión, al delinear y reconstruir el complejo entramado que representa cada trayectoria escolar particular.

Antes de continuar, hay algunos puntos que quisiera comentar, como una indicación para el lector. Primeramente, en los siguientes tres apartados recupero la voz de los participantes en citas extensas provenientes de las entrevistas, y cada una de estas citas cuenta con una clave que se encuentra entre paréntesis al final del entrecomillado, a manera de referencia. Dicha clave indica el nombre del participante en cuestión, el número de la entrevista y la página de la transcripción de la que fue tomada. Asimismo, en distintos puntos de la redacción se pueden encontrar frases cortas o palabras entre comillas y en cursivas; estas son

expresiones de los participantes que recuperé tal cual fueron dichas por ellos en las entrevistas. Resalté de esta manera sus palabras pensando en lo que menciona Geertz (1996) sobre la importancia de que las descripciones e interpretaciones que el investigador hace deben orientarse en función de los actores, es decir, atendiendo a las interpretaciones que las propias personas hacen de sus experiencias. Por último quiero señalar que, a diferencia de lo que hice con los participantes, consideré prudente mantener en el anonimato a los demás personajes que aparecen en las tramas. El lector se dará cuenta de que al referirme a estas otras personas solamente escribí la letra inicial de su primer nombre seguida de tres asteriscos.

Habiendo explicado lo anterior doy paso a la presentación de cada una de las trayectorias reconstruidas por separado y, posteriormente, en un capítulo de balance general, presento un análisis apoyado conceptualmente de las cuestiones centrales derivadas del contraste entre los tres casos.

5.1. Caso de Alejandro

En el caso particular de Alejandro se advierte la elaboración de una trayectoria escolar imaginada relacionada con su implicación en el mundo de la computación²² y algunas otras áreas afines (celulares y videojuegos por ejemplo). Será importante prestar atención a las circunstancias por medio de las cuales se adentró en este mundo para entender cómo fue constituyéndose como un participante competente a través de su involucración creciente en ciertas prácticas. Esta implicación puede considerarse como un proceso de aprendizaje constante caracterizado por las relaciones que entabló con expertos y por su propio desenvolvimiento en cuestiones prácticas. A continuación detallo algunas de las condiciones particulares que caracterizaron este proceso.

En un principio su interés no estaba enfocado específicamente en las computadoras; durante su infancia buscaba saber cómo funcionaban las cosas,

²² En esta noción busco incluir las múltiples prácticas relacionadas a las computadoras de las que Alejandro era partícipe, las cuales abarcaban cuestiones relacionadas con el hardware y con el software, es decir, con los componentes tanto físicos como virtuales de las computadoras, así como la descarga, instalación y uso de programas especializados, entre otras cosas.

explorando y haciendo uso de los instrumentos y aparatos que tenía al alcance, como los juguetes de control remoto que le regalaban. El primer contacto con las computadoras tuvo lugar en el sitio donde su padre trabajaba (era gerente de bodega en Price Shoes²³). Alejandro ocasionalmente acompañaba a su padre al trabajo en donde “*siempre tenían computadoras*”, lo que le dio la oportunidad de estar: “...*ahí (...) pegado o sea le estaba picando o moviéndole así y así...*”. Tal experiencia, como él explica con gran énfasis, propició que esto le empezara a: “...*llamar mucho la atención, mucho mucho mucho la atención...*” (MAGS-E01:7). Tras darse cuenta de este interés su padre tuvo la iniciativa de ponerlo en contacto con amigos suyos que trabajaban en el área de mantenimiento de equipos de cómputo; esto implicó un giro importante en cuanto al acercamiento de Alejandro a las computadoras pues se trató del primer encuentro con personas expertas, aunque su participación tuvo ciertas limitaciones dado que en ese momento tenía aproximadamente nueve años de edad: “...*ahí me estuvieron diciendo que esto es así, así, o sea igual no mucho ¿no? sino como que lo que yo pudiera entender a esa edad...*” (MAGS-E01:7). En su narración él señala esta experiencia como punto de partida de su vinculación con el mundo de la computación, en sus palabras: “...*ya de ahí dije ‘ah no pues está bien chido’ (sic) (...) a partir de ahí me despertó ese interés mucho por computadoras (sic), por ver cómo funcionan, por cómo las puedes arreglar, desarmar...*” (MAGS-E01:7).

Tuvo la oportunidad de continuar asistiendo al trabajo de su padre²⁴ a “*jugar la compu*”, y expresa una valoración particular de éstos primeros acercamientos a las computadoras: “...*ahí todavía no me (...) adentraba tanto en eso sino más que por puro no sé, diversión (...) por querer saber qué es, cómo funciona y todo eso...*” (MAGS-E01:7). También es interesante notar, por la manera en que Alejandro se refiere a su implicación con el mundo de la computación, que ésta tenía un trasfondo lúdico para él, algo divertido, no visto como obligación o algo

²³ Se trata de una empresa mexicana dedicada principalmente a la venta por catálogo de ropa y calzado.

²⁴ Esto además me lleva a pensar que probablemente en esa época no tenía una computadora propia o, en todo caso, no tenía una a su disposición en su hogar.

semejante; esta valoración muy probablemente fue fortaleciendo su vínculo con estas prácticas particulares.

Posteriormente, recién había ingresado a la secundaria cuando tuvo lugar otro suceso de relevancia que en gran medida marca la diferencia con aquellos acercamientos iniciales en el trabajo de su padre: su tío instaló un café internet en su casa el cual, dicho sea de paso, al momento de realizar esta investigación seguía en funcionamiento. Este suceso cuenta con dos momentos que resulta imprescindible distinguir pues el papel que jugó Alejandro en cada uno de ellos fue distinto. Es por ello que hablaré de un primer y un segundo ciber.

El primer ciber fue instalado en un local ubicado a un lado del hogar de Alejandro; aunque su participación fue parcial durante la instalación, tuvo la oportunidad de observar el proceso e interactuar –conversar con ellas, hacerles preguntas- con las personas expertas que eran partícipes del mismo, cuestión que, como puede advertirse en el siguiente fragmento, fue un aspecto de suma relevancia para su aprendizaje:

...cuando estaban armando el ciber yo tuve ahí pues todo o vi todo, así desde no sé conectarlas, armarlas, cómo armar la red, cómo ponerlas así en red, compartir la impresora o sea cosas sencillas que yo estuve ahí preguntado y preguntando y preguntando entonces fue [que] me empecé a empapar así de eso... (MAGS-E01:8)

El segundo ciber fue instalado ya en el hogar de Alejandro y en esa ocasión él tomó parte en las actividades; además, como se puede apreciar en el siguiente fragmento, él se reconoce a sí mismo como suficientemente competente para esa tarea: “...ese ciber pues lo armamos entre güero, Luis y yo (...) digamos no necesitábamos de más gente porque estaba yo...” (MAGS-E01:10).

Todo este asunto involucra una serie de elementos que encauzaron la participación de Alejandro y enriquecieron el proceso de constitución como participante competente en el mundo de la computación. Uno de estos elementos, hablando del ciber específicamente, es el conjunto de condiciones facilitadoras de la participación, entre las que destacan dos: por un lado, la facilidad de acceso

considerada en términos espaciales, pues dado que el ciber estaba ubicado a un lado de la casa de Alejandro, y luego en la propia, podía ingresar en él prácticamente a diario y a la hora que quisiera; por el otro lado, el vínculo de parentesco existente entre él y el dueño del ciber fue un elemento legitimador de su participación, permitiendo que los límites de ésta fueran bastante holgados y dándole la oportunidad de explorar y experimentar empleando las herramientas que tenía a la mano sin temor a posibles sanciones. Él mismo reconoce éste último punto y al respecto recuerda que: “...*pues no me decían nada o sea digamos que me dejaron ahí hacer lo que yo quisiera...*” (MAGS-E01:8). Sin éstas condiciones particulares el proceso de aprendizaje se habría visto entorpecido u obstaculizado –o, simplemente, no habría tomado el sentido que tomó– por situaciones como, por ejemplo, tener que pagar para ingresar al ciber, contar con un tiempo limitado o no poder aventurarse a explorar con la computadora debido a las posibles consecuencias.

En cuanto a las herramientas que pudo haber tenido a su disposición en el ciber, tales como computadoras, impresoras, escáneres e internet, considero importante destacar este último por tratarse de un recurso que le facilitó el acceso a una gran cantidad de información, relacionada principalmente con interrogantes surgidas de su experiencia práctica en torno a diversos aspectos del funcionamiento y operación de las computadoras²⁵. Al respecto rememora: “...*me preguntaba si podía hacer (...) que fuera más rápida la computadora, si podía bajar un juego o qué programa podía usar (...) para grabar o para editar, para ver videos...*” (MAGS-E01:8). Menciona además algunos ejemplos sobre problemáticas y cuestionamientos específicos que obedecían a diversas circunstancias y para cuya solución las habilidades desarrolladas con ayuda de la información de internet jugaron un papel importante. Por ejemplo, en una ocasión

²⁵ También vale la pena mencionar que, como registré en una nota de campo, durante una conversación incidental previa a la realización de las entrevistas Alejandro me comentó que en este trabajo constante de buscar información sobre computadoras, otras fuentes de información importantes fueron revistas y libros especializados que conseguía por su cuenta.

flexeó²⁶ por cuenta propia una consola de videojuegos para ahorrarse el dinero que habría gastado al asistir con un experto en la materia. Infirió que una consola de videojuegos y una computadora compartían varias características, por lo que se aventuró a hacerlo pese a no haberlo intentado anteriormente, obteniendo un resultado satisfactorio; recuerda que se dijo a sí mismo: “...*lo puedo hacer yo solo, digo si tengo entendido que esto funciona igual que una computadora, tiene las mismas partes entonces pues debo de poder...*” (MAGS-E01:11).

El alcance del internet como recurso para el aprendizaje, además de haber sido bastante amplio, le ofrecía varias opciones de acceso a la información entre las que destacan los tutoriales²⁷; en el caso específico del flexeo recuerda que: “...*en internet me puse a buscar así tutoriales y pues sí, dicho y hecho, desarmas el X-Box, agarras el pinche (sic) lector y lo conectas a la computadora y haces todo el desmadre (sic)...*” (MAGS-E01:10-11). Otro ejemplo que menciona tiene que ver con las versiones de prueba de programas para computadora (software), las cuales tienen una vigencia limitada, regularmente de treinta días. Al finalizar este período se requiere una clave, la cual es proporcionada por el proveedor solamente con la compra del programa, ya sea vía internet o en CD. Buscando evitar gastar dinero para conseguir cualquier programa original Alejandro se dio a la tarea de encontrar una forma de activarlos gratuitamente: “...*sólo te dan la versión de prueba, ahí fue donde dije ‘¡ay esas versiones de prueba me cagan!’ (sic) Entonces pues ya me puse a buscar cómo activarlos (...) dije ‘bueno, ya tengo el programa ahora ¿cómo lo puedo activar?’, igual internet todo te lo dice...*” (MAGS-E01:12).

Hasta aquí resulta interesante notar que el proceso de aprendizaje de Alejandro fue, por llamarle de alguna manera, informal, pues no asistió a ninguna

²⁶ Ciertos dispositivos –consolas de videojuegos o teléfonos celulares por ejemplo- están programados para “leer” solamente discos originales o aceptar la señal de una compañía de telefonía en particular. Flexear es similar a desbloquear estos dispositivos para que, en el caso de los videojuegos, reconozca discos clonados o copias de los originales.

²⁷ Los tutoriales son presentaciones de diversos tipos que buscan apoyar el aprendizaje de alguna actividad en específico, dirigiendo al aprendiz paso a paso en el procedimiento. El internet provee una gran cantidad de posibilidades para presentar tutoriales, como por ejemplo aquellos videos en los que se muestra a una persona efectuando una actividad y realizando explicaciones detalladas de cómo está haciendo lo que hace.

escuela de computación, es decir, no se ciñó a una estructura escolarizada sino que más bien estuvo entrelazado con su trayectoria de participación en contextos de práctica con arreglos particulares tales como el ciber, y su implicación –no sólo en una dimensión cognitiva y práctica, sino también afectiva, su interés - constante en el mundo de la computación.

A lo largo de su trayectoria de participación, Alejandro se constituyó como un experto y es importante destacar que en su narración se reconoce a sí mismo como tal, lo cual pone de manifiesto una construcción identitaria que implica además una concepción de autodidacta, la cual se puede advertir, por ejemplo, cuando dice:

...he empleado un poco más como mis conocimientos en eso y mucho más de lo que yo pude haber esperado a pesar de que (...) no he ido como a una escuela de computación y (...) no he tomado ningún curso más que lo que los tutoriales y todo eso que he visto en Internet. (MAGS-E01:10)

En este fragmento llama la atención que diga “*a pesar de que no he ido a una escuela*”, pues creo que puede entenderse como un acercamiento al valor que tenía para él la educación escolarizada en contraposición a las maneras en que aprendió lo relacionado a las computadoras, esta última ubicada en una dimensión práctica situada en la vida cotidiana.

Otro aspecto relevante de esta construcción identitaria es aquel en donde él mismo se presenta como capaz de hacer, es decir, reconociendo sus capacidades y los límites de las mismas: “...*en ese ámbito pues sí sé hacer ya como que un buen de cosas (...) si tú me das las herramientas yo te puedo poner un ciber y todo, si me das una computadora madre te la regreso funcionando...*” (MAGS-E01:10). Lo anterior amplió sustancialmente su campo de acción permitiéndole hacer uso de sus capacidades con distintos fines, inclusive lucrativos: “...*luego llegaban computadoras que no pueden arreglar entre ellos [su primo y su tío] y me las dejan a mí, entonces pues ya ahí digamos me cae trabajo...*” (MAGS-E01:10). No obstante, este aspecto lucrativo no parece haber sido muy relevante pues su

implicación perseguía fines motivados principalmente por su interés por las computadoras, recordando también el significado lúdico que he señalado anteriormente.

Por otra parte, con el paso del tiempo y a lo largo de su trayectoria de participación, Alejandro fue moviéndose hacia una participación más completa (Lave y Wenger, 2007) en el ciber, asumiendo diferentes responsabilidades conforme su identidad como experto resultaba más clara y su desenvolvimiento práctico más competente. En su narración menciona un ejemplo que involucra la responsabilidad de darle mantenimiento a las computadoras del ciber. En un inicio era su tío, el dueño, quien asumía tal encomienda: “...iba a darles mantenimiento cada tres meses [su tío], cada cuatro, ya después ya no tenía que ir porque ya estaba yo entonces pues ya me encargué yo de todo eso...” (MAGS-E01:8).

Como parte de esta implicación creciente en las prácticas del ciber, compartía con su primo y su tío las tareas de abrir el negocio y atender a las personas que asistían; esta cuestión, pese a no ser expresada literalmente por él, encuentra sustento en los indicios que proporcionan fragmentos del relato como el siguiente: “...el internet antes lo abríamos a las once o doce, entonces sólo lo abría si tenía de verdad mucha tarea, me paraba yo temprano y ya iba a abrirlo...” (MAGS-E01:11). De lo anterior se desprende también la suposición de que compaginaba sus actividades académicas con las propias del ciber, incluyendo por supuesto sus responsabilidades en éste último. En este sentido también es importante señalar que el ciber proporcionaba a Alejandro un espacio adecuado para realizar algunas tareas escolares, pues contaba con ciertas herramientas – computadoras, impresoras, internet- útiles para tal fin. No obstante, pese a esta repartición del tiempo invertido tanto en las actividades académicas como en las actividades propias del mundo de la computación, parece que éstas últimas tenían para él una importancia mayor que las primeras, como se puede entrever cuando explica que: “...luego llegaba a hacer tarea (...) y de repente no sé, me iba una hora porque ya me había puesto a buscar otras madres que no eran ni de mi tarea...” (MAGS-E01:9).

Su aprendizaje devino un proceso constante impulsado por la exigencia de actualizarse, impuesta por las características propias del mundo de la computación, campo que se encuentra en un constante y vertiginoso desarrollo; aunado a lo anterior, sus posibilidades de acción tuvieron un desarrollo ininterrumpido ligado a su creciente interés:

...poco a poco o sea fue como una cadenita donde yo buscaba algo y terminaba viendo otra cosa (...) o sea sí encontraba a lo que iba pero terminaba leyendo otra cosa entonces así fue como, pues sí no sé, como muy autodidacta o fue por mí querer saber siempre o leer algo que digo “¡ah! a ver qué pedo (sic) cómo funciona esto o qué significa o qué puedo hacer o para qué me va a servir”... (MAGS-E01:8)

Esta trayectoria de participación en una configuración de contextos vinculados con el mundo de la computación sólo fue interrumpida parcialmente por las crecientes exigencias de las actividades académicas en los diversos niveles escolares por los que transitó desde la secundaria, pero retomada constantemente durante los períodos vacacionales, como lo señala en el siguiente fragmento: “...*ya no me nutrí mucho en esa onda a excepción de las temporadas de vacaciones, ahí sí ¡juta!...*” (MAGS-E01:9).

Posteriormente se presentó la transición de la secundaria al bachillerato. Se trata de un proceso que inició con la elección de las opciones de escuelas incluidas en la solicitud para el Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior (COMIPEMS), situación íntimamente relacionada con la implicación de Alejandro en el mundo de la computación.

Durante el tercer año de la secundaria se alejó un poco de las cuestiones relacionadas con las computadoras, pero recuerda que hacia el final del mismo: “...*ya que iba a hacer el examen (...) de ingreso a la prepa retomé otra vez eso [actividades vinculadas con las computadoras] y ya me puse a buscar ‘no pues como qué carreras hay o habrá que me (...) llenen para seguir sabiendo de eso...*” (MAGS-E01:8). Menciona a un amigo suyo, unos dos años mayor que él, que

estudiaba en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) número 13²⁸ y tenía planeado ingresar a la carrera de ingeniería en sistemas computacionales que se imparte en la Escuela Superior de Cómputo (ESCOM) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). A través de sus conversaciones con él, Alejandro conoció la carrera de ingeniería en sistemas computacionales y se enteró parcialmente de las actividades de su amigo en la escuela:

...me empezó [su amigo] a platicar qué veía, qué hacía ahí en la Voca y todo (...) entonces dije 'no pues de aquí soy', entonces pues por eso quise la Voca trece y por eso me enteré de la carrera de ingeniería en sistemas computacionales y dije 'eso es lo que yo quiero'... (MAGS-E01:9)

En el fragmento anterior se advierte una adscripción identitaria, un sentido de pertenencia en relación a la carrera de ingeniería en sistemas computacionales – e, implícitamente, a esa institución escolar-, pues esta se perfilaba como una forma de vincular su participación e interés en el mundo de la computación con la escuela. Se puede hablar entonces de la elaboración de la trayectoria escolar imaginada²⁹, la cual contemplaba, hablando de forma general, estudiar el bachillerato en el CECyT 13 y tener así la oportunidad de ingresar a la ESCOM, no obstante las circunstancias específicas que en lo sucesivo presento llevaron a la separación de la trayectoria escolar imaginada de la trayectoria escolar efectiva; como mencioné en líneas anteriores, la elección y disposición de escuelas para el COMIPEMS es una primer situación que tuvo un papel trascendental.

La solicitud del COMIPEMS permite incluir veinte opciones de escuelas. Alejandro incluyó solamente ocho, encabezando la lista con el CECyT 13 y posteriormente los planteles Oriente y Sur del CCH. Dio este orden a sus opciones por influencia directa de su madre, quien se mostró abiertamente en desacuerdo

²⁸ En este plantel la oferta educativa en la modalidad escolarizada consta de carreras técnicas en informática, contaduría, administración y administración de empresas turísticas. Esta información fue recuperada de la siguiente dirección electrónica el día 13 de abril de 2014: <http://www.cecyl13.ipn.mx/Oferta-Educativa/Paginas/Modalidad-escolarizada.aspx>

²⁹ Esta noción hace alusión al sendero a seguir en su escolarización que Alejandro se planteó en un punto de su trayectoria de vida, sendero que, no obstante, por muy diversos motivos no llegó a concretar. De ahí la oposición a la noción de trayectoria escolar efectiva.

con el hecho de que la mayoría de escuelas que había elegido eran CECyTs, reordenando su lista y colocando ambos CCHs los cuales fueron escogidos por “*cuestiones de distancia*”, ya que el CCH Oriente –segunda opción después del CECyT 13- estaba más cerca de su casa y después el CCH Sur, un poco más alejado. Otro punto importante fue que, como menciona Alejandro, para su madre la UNAM era: “...*la mejor escuela en la que pueda estar alguno de sus hijos...*” (MAGS-E02:7) pese a que ella no estudió en la Universidad sino que sólo concluyó una carrera técnica; lamentablemente no dispongo de más detalles al respecto pues Alejandro mencionó que desconocía qué y dónde estudió su madre, aunque podría suponer que esta preferencia por la UNAM tiene sustento en el reconocimiento que tiene la Universidad como la mejor del país y, además, que ésta inclinación se opone a la decisión que tomó Alejandro de intentar ingresar al IPN.

Tiempo después de haber presentado el examen de admisión, Alejandro se enteró de que obtuvo un lugar en el CCH Oriente en vez de en el CECyT 13. El primer semestre del bachillerato constituyó una época problemática y tensa, matizada principalmente –aunque no exclusivamente- por el hecho de estar en una escuela en la que él no quería estar. Él caracteriza a este primer momento como “*un desmadre total*”³⁰, argumentando que lo considera así por haber reprobado tres³¹ de las seis asignaturas que cursó, además de que las actividades académicas no estaban en un primer plano de importancia para él: “...*era poco el tiempo que le dedicaba digamos que a lo académico y me la pasaba no sé en las canchas, en fiestas, en el billar, cosas así...*” (MAGS-E01:2). La vida juvenil aparece como un elemento sumamente importante en la elaboración de esta primera postura personal (Dreier, 1999) en relación a su participación en el bachillerato. La interacción y socialización con sus pares es un aspecto de la experiencia escolar al que será importante volver una y otra vez, puesto que tuvo

³⁰ Inclusive en un punto de su narración expresa lo siguiente: “...*digamos que el desmadre que pude haber hecho en tres años lo hice en un semestre...*” (MAGS-E01:2), haciendo referencia a ese primer semestre en el bachillerato. Me parece que este fragmento es una muestra contundente del tipo de postura personal que Alejandro elaboró en relación a su participación en la escuela y la relevancia del desmadre en ésta.

³¹ Entre esas asignaturas estaba Química I que, como explica posteriormente, es la única asignatura que estuvo “arrastrando” hasta el sexto semestre.

distintos valores a lo largo de su trayectoria escolar. En este primer momento aparece en el relato como algo “negativo”, en sus propias palabras, como: “...*las malas compañías con las que estaba...*” (MAGS-E01:3). Esto puede ayudar a comprender parcialmente el porqué de ese semestre de “*desmadre total*”, pero será necesario abordar otros elementos e intentar delinear la situación en que se encontraba Alejandro en ese momento.

Entre estos elementos es importante destacar la libertad que caracteriza al CCH –cuestión que he abordado en el primer capítulo del presente trabajo- y que lo ubica en contraposición con el ambiente de la secundaria, mucho más regulado, pues, como se puede notar en el siguiente fragmento, donde Alejandro hace una breve revaloración acerca de cómo vivió esta transición, tiene relevancia en la narración al abordar su implicación en la escuela durante el primer semestre:

...no sentí un cambio tan tan drástico de salir de la secundaria al CCH (...) digamos que sí en (...) la libertad de entrar y salir y andar de aquí para allá y que no anden tras de ti, entonces siento que eso me ganó... (MAGS-E01:2)

Hay que considerar que este tipo de diferencias entre la secundaria y el bachillerato pueden complicar el proceso de vinculación de los estudiantes con la escuela de diferentes maneras, y en el caso específico de Alejandro, haber ingresado al CCH y no al CECyT complejizó aún más este proceso; al respecto, en una valoración retrospectiva, explica lo siguiente: “...*creo que por eso precisamente como que al principio no le tomé interés, a pesar de que (...) sí sentí bien haberme quedado en la UNAM no fue tanto de mi agrado (...) por eso me desvié tanto en primer semestre...*” (MAGS-E01:10). De este comentario retomo dos elementos para profundizar en ellos: por un lado está el haberse sentido bien por quedarse en la UNAM, cabe preguntarse entonces ¿cuáles eran las razones para sentirse bien por ello? En otra parte de su relato, al hablar sobre cómo había sido para él estar en una escuela en donde de inicio no tenía intención de estar, refiere lo siguiente: “*No sé, es raro, porque sabía que no era una mala escuela y que pues de alguna forma pues tenía mis méritos por (...) haberme quedado...*”

(MAGS-E01:12). Partiendo del fragmento anterior, es plausible pensar que sentirse bien por estar en el CCH se debió al prestigio con el que cuenta la Universidad y la creencia ampliamente difundida de que resulta bastante complicado ingresar, por medio del COMIPEMS, a alguno de sus planteles de bachillerato, ya sea del CCH o de la ENP.

El segundo punto se refiere a que, a final de cuentas, su expectativa era ingresar al CECyT 13, no obstante, el sentido que tomó la trayectoria escolar efectiva llevó a un choque entre esta expectativa y la realidad con la que se topó. Sobre este punto y hablando de la dimensión académica, es claro que existen bastantes diferencias entre las asignaturas que contempla el plan de estudios del CECyT 13 y del CCH, lo cual implicó que en éste último Alejandro no encontrara algo por medio de lo cual pudiera vincular su experiencia previa como aprendiz y todo el proceso de constitución como experto en el mundo de la computación con su experiencia escolar; pensarlo de esta manera brinda la oportunidad de entender la particular valoración que elaboró acerca de aquello que sabía que iba a aprender en el CCH, caracterizándolo como una secundaria más avanzada por la similitud en las asignaturas y la imposibilidad de implicarse en temáticas nuevas y enfocadas en las computadoras:

...influyó mucho el hecho de que sabía que no iba a estar viendo más computadoras o todo eso y que iba a ser como una secundaria más avanzada donde no te enseñan (...) cosas extras, porque pues llevas materias pues parecidas: biología, química, física, matemáticas, taller de lectura... (MAGS-E01:13)

Estando en estas circunstancias particulares ponderó sus opciones, entre las que estaba dejar el CCH y realizar de nuevo el examen de COMIPEMS, aunque pronto abandonó esta idea pues constituiría una pérdida de tiempo: “...no quedarme en la Voca fue como que así de (...) vale gorro y ahora qué voy a hacer ni modo de que (...) la deje y haga el examen para quedarme otra vez...” (MAGS-E01:12). Tuvo lugar una reorientación de la trayectoria escolar imaginada que, pese a no contemplar un cambio en la expectativa de estudiar una carrera

relacionada a la computación, sí comprendió considerar, por primera vez, a la UNAM como una opción para estudiar la licenciatura, lo cual evidentemente parte de la situación privilegiada en que se encontraba en ese momento, es decir, tener un lugar en el CCH, estar “dentro” de la UNAM, por lo que podría aprovechar el pase reglamentado. No obstante, su prioridad aún era el IPN, pues consideraba que su formación académica ahí sería mejor. Resumiendo, esta reorientación contempló dos opciones: continuar estudiando en el CCH y aprovechar el pase reglamentado para obtener un lugar en la carrera de ingeniería en computación que se imparte en la Facultad de Ciencias, en Ciudad Universitaria (CU), o concluir el bachillerato en el CCH y presentar el examen de admisión para la ESCOM. En este punto de la narración Alejandro le da un mayor peso a la licenciatura, tal vez como una manera de apuntalar su decisión de no abandonar el CCH y dotar de sentido a su participación en las actividades académicas:

...decidí como que “pues si quieres algo pues hasta ahorita” o más bien en ese momento me dije “hasta ahorita hasta donde estás no estás aquí por nada, tu trabajo te ha costado entonces síguete chingando (sic) y si no es ahorita pues todavía está la superior que a final de cuentas es la chida (sic), que te enseñan como que muchas más cosas que estar en un nivel medio”... (MAGS-E01:13)

Es claro entonces que para la consecución de su nuevo proyecto enfocado en la licenciatura era necesario tomar en serio el CCH, implicarse en las actividades académicas y cumplir con las exigencias de la escuela: “...*pensé en eso del examen a la superior y dije ‘bueno chíngale (sic) y has el examen’ entonces pues ya fue como cambié de parecer a esa escuela y que ya la tomé como en serio.*” (MAGS-E01:13).

Vale la pena detenerse a pensar que este cambio “*de parecer a esa escuela*” y el tomarla “*en serio*” no supuso una modificación inmediata en sus modos de participación en la escuela y en su postura respecto a la misma, más bien se trató de un continuo proceso de anclaje a la escuela supeditado a sus preocupaciones personales en su situación particular; este proceso no tiene una

delimitación temporal estricta, es decir, no tiene un inicio y un final definidos que puedan ubicarse en un momento específico de su trayectoria escolar, aunque en el relato es posible percibir una diferenciación importante entre el primer y el segundo semestre. Asimismo, este proceso no obedeció a una sola situación o suceso aislado sino que involucró varias experiencias, procesos reflexivos y situaciones particulares, así como el establecimiento de diferentes tipos de vínculos con sus pares. A continuación abordo los aspectos relevantes del proceso, no sin antes aclarar que el orden de éstos no obedece a alguna organización jerárquica o cronológica en específico sino que busca presentar una aproximación, en la medida de lo posible, a la complejidad del mismo.

Alejandro caracteriza al segundo semestre en el CCH como “*más relax*”. Durante este período aprobó las asignaturas que adeudaba del primer semestre (a excepción de química I) y elevó su promedio de calificaciones. Hace referencia a una “*estabilidad*” en relación a la escuela y las actividades académicas. Tal estabilidad puede intentar entenderse a partir de dos dimensiones constitutivas: una personal, que comprende los momentos de reflexión³² que menciona Alejandro en su relato, y otra preponderantemente relacional, en la que el establecimiento de vínculos con sus pares tiene una mayor importancia. Vale la pena mencionar que al hablar de estas dos dimensiones solamente busco establecer una manera de abordar la compleja experiencia escolar de Alejandro, no quiero decir que se trate de aspectos separados sino por el contrario, están íntimamente relacionados.

Hablando de la dimensión personal, en ciertos puntos del relato se advierten procesos reflexivos propiciados por varias situaciones entre las que se

³² Aprovecho esta primera ocasión en la que empleo la noción de reflexión para aclarar que a lo largo del análisis de los tres casos tomo como marco de referencia lo que Dreier (1999) sostiene al respecto: “*En ningún caso la reflexión es un distanciamiento del mundo, sino que se trata de ver las cosas desde la perspectiva de posiciones y ubicaciones distintas...*” (p. 97), es decir, interrelacionando diversas experiencias provenientes de diversas participaciones en múltiples lugares y tiempos; esta perspectiva se contrapone a una mirada más bien tradicional que relaciona la reflexión con procesos de ensimismamiento o recogimiento del ser, pues como el mismo autor añade: “*La interrelación de las diversidades prácticas nos permite una noción de reflexión que se despliega en un eje horizontal, por así decirlo, y no en una metáfora vertical de un nivel más alto que se despega del terreno de la práctica.*” (p. 97).

encuentra la siguiente: “...*en primer semestre pues sí conocí personas [estudiantes] que ya estaban ahí [en el CCH] tres años, cuatro años, hasta cinco...*” (MAGS-E01:4). Esto parece haberle dado una perspectiva diferente respecto de su propia situación en ese momento, llevándolo a revalorar sus expectativas a futuro así como lo que “debía hacer” para cumplirlas, con la intención de no estar en la misma situación que los estudiantes a los que hace referencia, planteándose una marcada diferenciación entre el desmadre y sus responsabilidades escolares: “...*vi como un espejo donde yo no quería estar reflejado, entonces pues ya me puse un hasta aquí y dije ‘bueno pues si vas a hacer desmadre, pues hazlo, pero tienes responsabilidades’...*” (MAGS-E01:4). Esta revaloración de su actuar durante el primer semestre condujo a un cambio sustancial en el que la escuela pasó a un plano de mayor importancia: “...*a pesar de que me la pasaba bien al final sí dije ‘no manches te pasas de güey’ (sic) y ya pues a partir de ahí como que dije ‘ya, ya estuvo’...*” (MAGS-E01:2). No obstante, lo anterior no quiere decir que su postura personal haya experimentado un giro total que implicara, por ejemplo, dejar completamente de lado al “*desmadre*” y dedicarse de tiempo completo a la escuela, más bien se trató de esfuerzos por articular sus diversas participaciones y preocupaciones en relación al desmadre y a sus responsabilidades escolares: “...*sí seguí haciendo desmadre después ¿no? pero ya no tan pasado de lanza como en primer semestre...*” (MAGS-E01:2). Alejandro se presenta a sí mismo en el relato como alguien que pudo tomar la decisión de “*salir adelante*”, enfatizando la importancia de su propia persona y resaltando rasgos que reconoce en sí mismo y que puso en juego en esa situación.

Como parte de estos momentos reflexivos Alejandro también hace mención de algunos miembros de su familia, aunque no alude a ningún tipo de presión de su parte, sino que se trataba más bien de un compromiso que él mismo asumía para con ellos. La intención de no decepcionarlos surgió de sí mismo en relación a las expectativas que expresamente tenían sobre él y su condición de estudiante:

...otras personas, también familiares (...) depositan en mi hasta ahorita actualmente (...) muchas esperanzas de que estoy estudiando (...)

entonces pues aparte de eso que no quería decepcionarme a mí mismo pues no quería decepcionar a más gente de la que creo que confían en mí... (MAGS-E01:4)

En cuanto a la dimensión relacional, los vínculos con sus pares aparecen ahora con un valor muy distinto al del primer semestre. Para profundizar en este aspecto será necesario prestar atención a una característica de la organización institucional del CCH: al iniciar el segundo semestre los grupos se dividen en subgrupos para ciertas asignaturas y fue en este movimiento donde Alejandro se separó de las “*malas compañías*”, conformando posteriormente un grupo de amigos con algunos compañeros de clases. Este grupo estaba integrado por siete personas incluyéndolo a él. Es importante tener en cuenta que, aunque él no lo menciona, es muy probable que la conformación de este grupo no fuera espontánea ni mucho menos, sino que estuvo dándose a través de diversas situaciones y experiencias, las cuales además le brindaron un significado y valor particular a su relación con ellos y la amistad que compartían.

Desde la perspectiva de Alejandro este grupo era “*muy unido*”, y formaron “...*un vínculo de amistad muy muy chido*” (MAGS-E01:3), el cual prevaleció desde ese segundo semestre y hasta concluir el bachillerato. Pensando en la importancia que pudo haber tenido este grupo de amigos en el proceso de anclaje a la escuela, puede ser bastante ilustrativo iniciar con un comentario en el que Alejandro enfáticamente expresa parte del papel del grupo en su experiencia escolar: “...*la verdad hicieron mi estancia en el CCH (...) muy muy muy muy chida (sic)...*” (MAGS-E01:3). Hay que tener en cuenta que tomaban clases juntos (al menos durante el período comprendido entre el segundo y el cuarto semestre) por lo tanto, el grupo de amigos fungió como un elemento motivante para involucrarse en las actividades académicas, como el caso de las clases que le parecían aburridas –o tal vez no le interesaban, recordando su concepción del CCH como una “secundaria más avanzada”- como él menciona: “...*coincidíamos [sus amigos y él] como en clases entonces pues (...) no me aburría (...) o sea había clases que sí decía ‘ay qué hueva, biología’, pero pues ya estando ahí pues ya se me*

olvidaba...” (MAGS-E01:13). Además, el apoyo en las cuestiones relacionadas a la escuela sin duda era parte importante de su relación, pensando en la realización de tareas, trabajos en grupo, entre otras. Todo esto probablemente contribuyó a que no haya dejado de asistir total y deliberadamente a esas clases de “poco interés” y, por ende, las reprobara.

Asimismo, retomando las palabras de Guerrero (2008), este grupo de amigos le ofrecía un espacio de acompañamiento a los problemas juveniles, pues el apoyo no se limitaba a las actividades académicas sino que trascendía diferentes ámbitos de participación, de tal manera que la importancia del grupo social de la escuela no se limitaba a lo que sucedía *en* la escuela, constituyendo un sostén para cada uno en cuanto a problemáticas situadas en diversos contextos de práctica, las cuales sin duda mantenían relación con la participación en la escuela: “...*nos apoyábamos así y todo, entonces pues por esa parte de que te pegara no sé alguna cuestión emocional, familiar o cosas así pues no te caías porque tenías a ese grupo ahí...*” (MAGS-E01:2). El grupo se caracterizaba por ofrecer la posibilidad de hablar de cualquier asunto o problemática, y esta posibilidad de expresarse, según explica Alejandro, era facilitada en gran medida por la presencia de uno de los integrantes, quien era mayor que todos los demás (tenía veintiocho años de edad en ese entonces) y fungía: “...*como una figura de autoridad aunque no lo fuera (...) marcaba como esa pauta de respeto entre todos, entonces pues cada quien podía hacer, decir, expresarse como quisiera...*” (MAGS-E01:3).

Continuando con este mismo período de “estabilidad”, abordaré los rasgos principales de la segunda postura personal que Alejandro fue elaborando en torno a su participación en la escuela, la cual se caracteriza por la construcción de una manera particular de vincularse con ésta. Al respecto, Alejandro explica que se consideraba “*medio ñoño*”, pues entregaba tareas y mantenía un promedio arriba de ocho aunque lo concerniente a las actividades académicas –asistir a clases, realizar trabajos, entre otras cosas- parece haber continuado en un segundo plano de importancia puesto que: “...*cumplía con lo que tenía que cumplir...*” (MAGS-

E01:14), pero no con más. En este modo de participación intentaba articular una manera de cumplir con las clases sin dejar de implicarse en otras actividades importantes para él situadas en diferentes contextos, actividades de tipo más social, pues en su tiempo libre “*echaba desmadre*”, no entraba a todas sus clases, jugaba fútbol o iba con sus amigos a un bar cercano al CCH³³. Esta cotidianidad tiene un trasfondo muy particular en el que el carácter relajado del ambiente en el CCH³⁴ tiene un papel importante; para pensar en esto es imprescindible tener en consideración que Alejandro cursó todo el bachillerato en el turno vespertino, el cual es comúnmente reconocido, en comparación con el turno matutino, como de más “*desmadre*”. En esta situación no sólo estaban involucrados los estudiantes, sino también otros actores del escenario escolar, como los profesores; Alejandro recuerda que:

...en el CCH es como que muy libre (...) o muy de flojera o te hace muy flojo porque no hay clases o no vino el maestro (...) o no tienes esta clase o el viernes no tienes clases (...) o había veces que entraba a las cuatro y salía a las seis... (MAGS-E01:14)

Ya en el quinto semestre se presentó un giro importante en la trayectoria escolar de Alejandro en el cual convergieron una serie de situaciones de las que en el relato destacan dos: por un lado está la elección de las asignaturas relacionadas a los intereses profesionales y, por el otro, el inicio de una relación de noviazgo. A continuación abundo en ello.

Para profundizar en la primera situación será necesario hablar brevemente sobre la estructura del plan de estudios en el CCH. Durante el quinto semestre los estudiantes tienen la oportunidad de elegir asignaturas relacionadas con sus intereses profesionales; cursan siete asignaturas de las cuales seis son optativas y

³³ Estas ideas están sustentadas en un fragmento del relato (MAGS-E01:15) en donde Alejandro habla de algunas de las actividades que constituían su cotidianidad en el bachillerato, aunque no habla expresamente de un semestre en particular. No espero que se entienda como una generalización de sus actividades cotidianas, pero me parece que con estos elementos se puede elaborar una idea aproximada de ello.

³⁴ También es importante pensar qué importancia tuvo en la transición del bachillerato a la licenciatura este carácter “*relajado*” del ambiente y lo que él menciona acerca de que el CCH sobre “*te hace muy flojo*”, refiriéndose a los hábitos estudiantiles desarrollados a través de la implicación práctica en la escuela.

una obligatoria (filosofía I)³⁵. Alejandro eligió cibernética, cálculo y física, pues el sentido de la trayectoria escolar imaginada aún estaba enfocado en una carrera relacionada con la computación: “...*hasta ese momento yo (...) quería ir a la ingeniería, entonces dije ‘tengo pase directo para la UNAM, hay ingeniería en computación en la UNAM y eran tus materias (...) para encaminarte a la carrera’...*” (MAGS-E01:17). Además eligió administración, latín y psicología, siendo éste su primer contacto con la disciplina, situación que será importante retomar posteriormente en la indagación acerca de la elección de carrera.

En cuanto a la segunda situación, el inicio de su relación de noviazgo, es importante prestar atención a algunos detalles y particularidades de la misma relación así como la manera en que se fue construyendo, pues a lo largo del relato tiene una gran importancia en diversos sentidos y su entonces pareja, I^{***}, estuvo presente en momentos importantes de su trayectoria escolar siendo partícipe, de manera directa en algunas ocasiones, indirecta en otras, de la toma de decisiones de Alejandro.

Ambos se conocieron durante el tercer semestre ya que tomaban clases en el mismo grupo; pronto entablaron una relación de amistad que duró aproximadamente un año, lo cual le dio un matiz y significación particular a su posterior noviazgo: “...*era una relación muy chida (...) o sea no fue algo que dijeras me gusta hoy (...) y dentro de quince días ya le estoy llegando sino que sí se tomó su tiempo como para madurar, en conocernos así como amigos...*” (MAGS-E01:15). Esta posibilidad de “conocerse como amigos” antes de iniciar su noviazgo propició una relación de: “...*comunicación para ambos lados así de confianza bien chida...*” (MAGS-E01:15), en palabras de Alejandro.

En cuanto a los aspectos del noviazgo más claramente relacionados con la escuela, de entrada ambos asistían al CCH Oriente en el mismo turno y cursando el mismo semestre, aunque no tomaban ninguna clase juntos puesto que habían elegido asignaturas diferentes durante los últimos dos semestres. Lo anterior

³⁵ Esta información fue recuperada de la siguiente dirección electrónica el día 15 de abril del 2014: <http://www.cch.unam.mx/programasestudio>

implica que gran parte de sus actividades compartidas³⁶ tenían lugar en contextos situados al interior de la escuela o en otros relacionados con ésta. Se puede suponer entonces una relación tensa y problemática entre la participación de Alejandro en la relación de pareja, por una parte, y en las diferentes actividades académicas, por la otra. Él menciona que al iniciar la relación comenzó a “*flojear un rato*” y recuerda que: *...en ese entonces empezaba con una chica [su pareja, I***] entonces empecé a desviar mi atención hacia ella más que para la escuela y que con mis amigos, o sea seguía entregando todo ¿no? pero pues ya como que me valía madres...*” (MAGS-E01:14).

Otro aspecto de esta relación conflictiva comprende la distribución del tiempo; dado que sus horarios de clases no eran los mismos muy probablemente encontraban en la obligación de entrar a ésta o aquella clase un impedimento para estar juntos, especialmente durante el inicio de la relación. Alejandro menciona que durante el quinto semestre reprobó una asignatura “*por no entrar*”, prefiriendo en ocasiones estar con ella, decisión que en el siguiente fragmento describe como un convenio entre ambos, aunque menciona que ella no solía explicitar de inicio su intención de “saltarse clases”: *...cuando anduve con ella no me decía nada que no entrara a mis clases, medio me decía ‘no hay que entrar’ pero pues al final decíamos ‘no, no hay que entrar’ y ya nos íbamos...*” (MAGS-E01:15). Toda esta situación se presentó durante el quinto semestre pero fue en el sexto que resultó más notoria reflejándose en su promedio de calificaciones, el cual sufrió una baja sensible.

El “*flojear*” del que habla Alejandro puede entenderse más profundamente considerándolo como parte de un cambio sustancial en su modo de participación en las actividades académicas durante el par de semestres en que mantuvo la relación de pareja, caracterizado principalmente porque: *...seguía entregando todo (...) pero pues ya como que me valía madres...*” (MAGS-E01:14). Esto, pese a que conllevó un cambio en el tiempo que dedicaba a la escuela, no significó que

³⁶ En esta noción incluyo las diversas prácticas de las que ambos eran partícipes, las cuales trascendían diversos contextos de práctica social manteniéndose bajo el vínculo simbólico del noviazgo.

la dejara de lado por completo. Aquí cobra relevancia el desarrollo de una estrategia que le ayudó a lidiar con las tensiones existentes entre su participación en la relación de pareja y en las actividades académicas, coordinándola además con los intereses particulares que contemplaba la reorientación de la trayectoria escolar imaginada. Esta estrategia consistía básicamente en encontrar maneras de aprobar las asignaturas pese a no presentarse a todas o la mayoría de las clases ni cumplir en su totalidad con los requerimientos que el profesor o profesora considerara. Alejandro menciona un ejemplo de la clase de matemáticas durante el quinto semestre:

...de tres clases que tenía a la semana entraba a una o dos (...) la maestra que tenía pues te hacía examen cada viernes, cada viernes, cada viernes, entonces si en un semestre te hacía cinco exámenes de esos cinco exámenes tenía dos... (MAGS-E01:14)

Pese a no cumplir con parte de los requerimientos para aprobar la asignatura, él sabía que tenía la oportunidad de presentar el examen final correspondiente: *“...no se me complicaba, o sea a pesar de que flojoneaba (sic) en el semestre tenía la facilidad de que en el final pues aunque no entrara pues lo hacía y ya tenía calificación aprobatoria...”* (MAGS-E01:14). Esto requería un conocimiento amplio de sus posibilidades en cuanto a los arreglos institucionales, de lo que podía hacer y lo que podía dejar de hacer, como por ejemplo asistir a cierto número de clases o dejar de entregar ciertas tareas: *“...pues ya sabía que no entregabas, pues tienes derecho a un examen final, entonces pues como sabía pues no iba a reprobar ese examen...”* (MAGS-E01:16). No obstante, para conseguir aprobar las asignaturas de este modo requería realizar un esfuerzo para no reprobar el examen final, es decir, no entrar a las clases no implicaba necesariamente desconectarse por completo, por así decir, de las asignaturas. Lo anterior pone de manifiesto la capacidad de Alejandro, en su condición de estudiante, para adecuar o modular su participación en las actividades académicas buscando articularla con preocupaciones situadas en contextos que no eran estrictamente escolares. Aquí me parece interesante preguntarse si sería

posible el desarrollo de una estrategia similar en una institución educativa que no fuera el CCH Oriente o el CCH en general, tal como un plantel de la ENP o en un CECyT; quiero decir que este modo de participación en la escuela muy probablemente se vio facilitado por las condiciones mismas del CCH, el ambiente relajado y su estructura académica, el cual ofrece diversas opciones para quienes reprueban asignaturas, como los exámenes extraordinarios, la apertura de grupos de recursamiento y el último esfuerzo³⁷.

Ahora daré paso a la indagación del siguiente período importante de la trayectoria escolar de Alejandro: el proceso de elección de carrera, en el cual confluyeron aspectos tanto institucionales como relativos a intereses personales y situaciones específicas. Hasta los últimos dos semestres del bachillerato sus expectativas estaban supeditadas al sentido de la trayectoria escolar imaginada, aunque en el relato aparece un incipiente interés por la psicología fomentado principalmente por dos elementos: a) las temáticas tratadas en la clase de psicología del CCH y la persona del profesor; y b) el conocimiento previo no académico acerca de la carrera. Comenzaré por profundizar en el primero de éstos puntos.

Como ya he mencionado una de las asignaturas opcionales que Alejandro eligió en quinto semestre fue psicología. Su profesor era un psicoanalista egresado de la UNAM. Alejandro se sintió atraído, entre otras cosas, por las temáticas tratadas en clase –como el tema de la hipnosis- y tuvo un acercamiento al aspecto clínico de la psicología a través de las dinámicas y ejercicios que se realizaban en las clases: “...*me gustó mucho cómo él [el profesor] nos hacía como cosas así de, más bien como de terapia grupal pero utilizaba mucho el psicoanálisis, aparte era psicoanalista entonces me gustaba...*” (MAGS-E02:2). Cabe aclarar que las temáticas de clase no eran exclusivamente psicoanalíticas

³⁷ El último esfuerzo hace referencia al período ET, uno de los cuatro que componen el Programa de Apoyo al Egreso (PAE) en el CCH. Este período está destinado únicamente a estudiantes de sexto semestre que adeudan entre una y seis asignaturas. Consiste en cursos intensivos de 40 horas divididas en 10 sesiones que se pueden tomar los días sábados o en 10 días consecutivos de lunes a viernes. Esta información se obtuvo el día 17 de abril del 2014 de la siguiente dirección electrónica: <http://www.cch.unam.mx/padres/losexamenes#PAE>

sino que durante el curso les dio una “*introducción*” a varias corrientes psicológicas, entre las que menciona la teoría piagetiana, el conductismo y la teoría sociocultural de Vygotsky.

El segundo elemento se refiere a lo que he llamado conocimiento previo no académico sobre la carrera el cual, aunque no parece tener un gran peso en el relato, sin duda merece ser tomado en cuenta. Al respecto Alejandro explica que: “...*en series o cosas así yo escuchaba mucho del psicoanálisis (...) y medio sabía qué era y [en] qué consistía (sic) y todo eso, no me metí muy a fondo, entonces por eso lo quería...*” (MAGS-E02:2). Como se advierte en el fragmento anterior, estas fuentes no académicas de conocimiento sobre la psicología parecen haber fomentado su curiosidad respecto al quehacer psicológico, constituyendo así un motivante para estudiar y conocer más profundamente esta disciplina.

Previo a ingresar a la licenciatura elaboró una idea particular acerca de “lo que hace un psicólogo” que estaba enfocada principalmente al aspecto clínico: “...*estaba muy centrado a la terapia, o a dar terapia y ayudar a las personas en solucionar los problemas que tengan o ayudarles a solucionar los problemas que pudieran tener...*” (MAGS-E02:2). La construcción de esta idea incluyó elementos provenientes tanto de las temáticas tratadas en las clases del CCH como del conocimiento proveniente de fuentes no académicas entre las que aparecen de nuevo las series televisivas: “...*por ejemplo de las series yo tengo eso, que pues (...) ayudaban a la gente o estaban en un (...) cuarto tomando terapia o cosas así entonces pues sí es como clínico, entonces yo quería eso...*” (MAGS-E02:4). Lamentablemente no indagué más en este punto pero sería interesante profundizar en las razones por las que el aspecto clínico de la psicología le resultaba atractivo. Me parece destacable lo que menciona sobre que los psicólogos “ayudaban a la gente”, ¿Acaso esto se relaciona con una imagen idealizada y romántica del psicólogo que ayuda a las personas? Y de ser así, ¿Qué relación guarda esta concepción romántica del psicólogo con aquella imagen que se encontró en la licenciatura, al menos durante los primeros semestres, de un psicólogo científico, dedicado a la investigación?

Ahora bien, pese a la innegable relevancia de los dos elementos mencionados hasta ahora, en el relato destaca la importancia del papel que jugó la relación con I*** en el proceso de elección de carrera. Psicología fue la primera opción de formación de I***, quien también cursó esta asignatura durante el último año en el CCH³⁸. Para Alejandro el cambio en la elección de carrera no fue una decisión planeada con anticipación, más bien, como él menciona: “...*fue ya así de último momento (...) no fue como algo bien pensado, fue una decisión así de como diez minutos...*” (MAGS-E01:21). Esto se debió en gran medida a que: “...*todavía hasta la hora de (...) meter el pase [reglamentado] yo tenía todavía la idea de meter la ingeniería (...) aunque ya me había gustado la psicología...*” (MAGS-E01:17).

Antes de continuar habrá que recordar que una de las condiciones del pase reglamentado es que al realizar el registro los estudiantes deben incluir dos opciones de carrera y el campus de preferencia, con la condición de que solamente una opción –la primera- sea una carrera catalogada como de alta demanda.

Volviendo al caso, los detalles de la situación particular en que se encontraba Alejandro en el momento en que se decidió por psicología en lugar de ingeniería son de suma importancia, pues como explica: “...*el pase lo metí con ella [en compañía de su pareja], yo creo que si no hubiera estado ahí hubiera sido otra cosa bien diferente...*” (MAGS-E01:21). Todo sucedió cuando ambos estaban en casa de I***, ella le recordó que debían “*meter el pase*” y procedió a realizar su trámite eligiendo psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES Iztacala) como primera opción. Alejandro, por su parte, se había decidido por ingeniería en computación como primera opción –pensó elegir tanto ingeniería como psicología pero esto no le fue posible pues ambas eran de alta demanda- e incluso menciona haber seleccionado ingeniería en computación en primera opción y arquitectura en segunda pero, mientras estaba realizando el trámite,

³⁸ Aunque cabe mencionar que, como explica el propio Alejandro, ella tomó clases de psicología con un profesor diferente al que le impartía clases a él.

volteó a ver a I*** y ella le dijo: “...‘es que ya no te voy a ver (...) bueno no siempre’...” (MAGS-E01:22), él no le contestó nada pero menciona haber dicho para sí lo siguiente: “...pues si no la voy a ver se me va a complicar y todo...” (MAGS-E01:22), es decir, que su relación de pareja se vería afectada por aspectos como horarios distintos de clases, la distancia entre las escuelas de cada uno o, simplemente, perder la posibilidad de seguir estando juntos la mayor parte del tiempo pues, como explica en otra parte del relato, en esa época eran “*uña y mugre*”. Fue por ello, incluyendo en la justificación que ofrece en el relato el incipiente interés que tenía por la psicología, que terminó decidiendo ingresar a esta carrera en la FES Iztacala: “...dije ‘pues psicología sí me gusta y ahí la tendría [a su pareja] en la escuela...’” (MAGS-E01:22).

Dada su decisión de estudiar psicología, en el relato se advierte una clara discordancia entre la elección final de carrera y la disposición establecida por el sentido previamente elaborado de la trayectoria escolar imaginada, la cual daba por sentado su ingreso a una licenciatura relacionada con la computación. Al respecto Alejandro habla de las maneras en que percibió las reacciones de personas cercanas –amigos y familiares- al enterarse de su decisión, pues aparentemente para los demás ésta fue bastante sorprendente, inesperada y tal vez incomprensible: “...más que cambiarme a mí como que se sorprendieron la gente que me rodeaba...” (MAGS-E01:18). Por su parte, él parecía estar completamente seguro de ella: “...pues hasta eso yo lo asimilé más que las personas que estaban cerca de mí...” (MAGS-E01: 22). Considero que esto tiene que ver con que para él la elección de carrera tenía total sentido en cuanto que era coherente con su situación y preocupaciones particulares, no meramente académicas, sino en la relación de pareja.

Pero a pesar de esto no estaba totalmente convencido de haber realizado una elección “correcta”. Hace mención de un momento de reflexión propiciado por las conversaciones que tuvo con algunas personas, entre las que destaca a uno

de sus amigos³⁹ del CCH quien lo “regañó”, pues estaba en desacuerdo con la decisión de Alejandro al darse cuenta de que el principal motivo del cambio de elección de carrera era I*** y la relación que mantenían. Recuerda que entonces: “...sinceramente me puse a pensar si sí me gustaba o no [la carrera], qué había hecho o así ¿no? Entonces dije ‘no pues sí me gusta’, dije ‘pues ya lo que sea, si me quedo o no’...” (MAGS-E01:18). Resulta interesante y vale la pena destacar una de las razones que sustentaron su decisión de ingresar a psicología en lugar de sistemas computacionales: él pensaba que seguramente estudiaría la ingeniería cuando concluyera la carrera de psicología, con la idea principal de que no se quedaría sin cursar las dos carreras. Al respecto recuerda que:

...mi decisión fue bueno, vas a cursar una de las dos pero no te vas a quedar sin cursar las dos, entonces dije “bueno, si curso primero ingeniería, termino y a ver si, a ver si curso psicología, y si curso psicología a huevo (sic) tengo que cursar ingeniería”, porque sí era como que la que más me influyó la ingeniería... (MAGS-E01:18)

En el fragmento anterior se puede apreciar el valor que tenía la psicología para él en ese primer momento, un valor menor o secundario en relación a la ingeniería, incluso podría aventurarme a suponer que en ese momento estudiar la carrera de psicología era para él como un metro trámite u obligación que no estaba del todo ligada a sus intereses, como sí lo estaba la ingeniería.

Ahora bien, en comparación con los momentos anteriores de la trayectoria escolar de Alejandro, en el relato hay una mayor cantidad de información y detalles tocantes a la licenciatura, lo cual dificulta ajustarse a un orden cronológico basado en la periodización que marca la institución escolar, es decir, el orden de los semestres. Es por ello que he optado por ceñirme a los momentos que la misma narración sugiere como giros que marcaron cambios trascendentales.

³⁹ Tal vez su comentario fue más significativo por tratarse del amigo mayor de edad que Alejandro señala como la “figura de autoridad” en el grupo de pares.

Tomo como parteaguas al quinto semestre de la licenciatura por constituir un período de suma importancia para Alejandro en diversas cuestiones que, pese a no ser todas estrictamente académicas, fueron relevantes para su trayectoria escolar. Esto implica dividir en dos a la licenciatura y lo considero así porque pareciera que los cuatro primeros semestres, a excepción de unos cuantos sucesos importantes acaecidos durante las primeras semanas en la licenciatura, se sucedieron como una época “estable”. Abordo el primer semestre como un período de transición importante caracterizado por las expectativas de Alejandro en torno a la licenciatura y el contraste de éstas con las diversas realidades con que se encontró, así como algunas decisiones relevantes que encauzaron su trayectoria en la FES Iztacala, destacando además la gran importancia que continuaron teniendo las relaciones de pareja en la manera en que se vinculó con la escuela y se hizo partícipe de las distintas actividades académicas.

Después de haber realizado los trámites correspondientes, ingresó al turno vespertino. Este primer momento en la licenciatura supuso de nuevo una situación tensa para Alejandro dado que tenía la expectativa de aprender psicoanálisis en la Facultad, pero en lugar de eso se encontró con un plan de estudios predominantemente conductista que contrastaba en demasía con la idea que tenía de la psicología, así como con su expectativa respecto a lo que aprendería en la escuela, todo esto sustentado en su interés por el psicoanálisis: “...*pues yo dije quiero llegar a aprender Freud cabrón, porque ese güey [su profesor de psicología en el CCH] era freudiano a lo más cabrón que hay, entonces yo tenía la perspectiva de que iba a llegar a aprender eso...*” (MAGS-E01:19). Se sintió “*decepcionado*” por las temáticas revisadas en las clases pues éstas eran demasiado conductistas, por lo que tras el primer mes en la licenciatura pensó en la posibilidad de tramitar su cambio a C.U.: “...*la última semana que estuve en la tarde dije yo quiero C.U., bueno más que querer C.U. yo quiero ver psicoanálisis u otra cosa que no sea esto...*” (MAGS-E01:20). Mientras él estaba en el turno vespertino, I*** tomaba clases por la mañana, situación que propició una disminución considerable del tiempo que pasaban juntos por lo que, con el principal propósito de pasar más tiempo en compañía de su pareja, Alejandro

decidió tramitar un cambio de turno; como él mismo explica en el siguiente fragmento, I*** tuvo una influencia definitoria en esta decisión: “...*después ella (su pareja) me influenció igual para cambiarme de turno y pues ya en seguida que salieron los cambios de turno la permuta la hice, me cambié...*” (MAGS-E01: 20).

En la FES Iztacala al realizar una solicitud de cambio de turno o de grupo los estudiantes tienen la posibilidad de elegir un grupo en particular; Alejandro decidió no cambiarse al grupo en que estaba I***, pues consideraba que esto le acarrearía problemáticas en su relación en diversos sentidos:

...si tienes a una persona o una pareja en tu grupo te va a afectar en muchas cosas (...) ya sea que sean de las obsesivas que quieren estar contigo todo el tiempo (...) o que no sé pero de alguna manera tendrías que estar ahí como muégano... (MAGS-E02:13)

Fue por ello que eligió el grupo tres, además de que el horario le pareció adecuado, aunque no ahonda demasiado en las razones que guiaron su elección.

Estando ya en el turno matutino su expectativa de tramitar su cambio a C.U. perdió importancia progresivamente, en gran medida por la posibilidad que tenía entonces de pasar más tiempo con I***, además de que ella, al enterarse de su intención de pedir un cambio a C.U., le expresó su inconformidad; al respecto rememora que:

...por I*** igual otra vez me cambié a la mañana y ya estando aquí pues con ella ya ese pensamiento de (...) cambiarme a C.U. se esfumó (...) porque me dijo “no es que ya no te voy a ver que no sé qué” y bueno, (...) se me doblaron las manitas y dije “bueno pues ya me quedo aquí”... (MAGS-E01:19)

Así, a lo largo de la licenciatura el proceso específico de las relaciones de noviazgo continuó siendo un elemento de gran importancia respecto a su participación en las actividades académicas y, en cierto modo, en el proceso de vinculación con la carrera. En este tenor, distingo dos períodos distintos: la relación con I***, concluida poco antes de iniciar el quinto semestre, y la relación

con M***, que inició a finales de ese mismo semestre. A continuación doy cuenta de algunos detalles de la relación con I*** por corresponder a los primeros semestres de la licenciatura y posteriormente, al abordar la época cuyo inicio señala el quinto semestre, me ocuparé del noviazgo con M***.

Alejandro señala que, estando juntos en la licenciatura, I*** y él mantenían la “*misma dinámica*” que construyeron durante el CCH, refiriéndose a la manera en que organizaban sus actividades compartidas. No obstante, considero que sería arbitrario pensar que se trataba de la misma dinámica pues muy probablemente ésta experimentó cambios importantes, debidos en gran medida a las diferencias en las exigencias académicas de la licenciatura en comparación con el CCH. A continuación ahondo en los pormenores de esta dinámica de pareja, pues éstos aportan información valiosa para comprender el modo en que Alejandro se vinculó con la escuela durante los primeros cuatro semestres de la licenciatura.

Lo narrado por Alejandro en cuanto a su relación con I*** durante la licenciatura sugiere una manera de participar que buscaba balancear las actividades académicas y sus actividades compartidas; regularmente destinaban las horas libres y otros momentos específicos, por ejemplo, cuando tenían oportunidad de salir por algo de comer durante el cambio de clases o durante los encuentros casuales en distintos sitios de la escuela, para pasar tiempo juntos. Al respecto recuerda: “...terminó mi clase y me (...) salía por algo de desayunar y ya sea que la encontraba y ya íbamos juntos y regresábamos juntos...” (MAGS-E02:15). No había conflictos entre ambos debido a esta manera de relacionarse en la escuela ni reclamos por la cantidad de tiempo que pasaban juntos, se trataba de un “*acuerdo implícito*”, de “*respetar sus tiempos*” en palabras de Alejandro.

Puesto que las clases de cada uno concluían a diferentes horas, había ocasiones en que quien salía antes esperaba al otro para retirarse juntos de la escuela: “...casi siempre era yo quien salía antes, entonces ‘no pues qué onda ya salí ¿a qué hora sales?’ Dice [expresando lo que su pareja dijo] ‘no pues ya no tardo’, ‘ah bueno, te espero ya para que nos vayamos’...” (MAGS-E02:15). En

otras ocasiones uno de los dos no podía esperar al otro por tener otras actividades que realizar, fueran académicas o de otra índole, por lo que se retiraba, pero esto no conducía a algún tipo de conflicto entre ellos. Por ejemplo, en el siguiente fragmento se entrevé la priorización que hacía Alejandro entre pasar tiempo con I*** y las responsabilidades relacionadas con la escuela:

...por ejemplo, si yo salía temprano, (...) sí me quedaba con ganas de verla pero digo “bueno, tengo (...) tarea, bueno ya ni modo”, le marcaba “oye amor, me tengo que ir porque tengo que hacer esto y esto”, le digo “a dónde te veo y así ya me despido” y no había bronca... (MAGS-E02:16)

En otras ocasiones al concluir las clases solamente aprovechaban el tiempo para estar juntos antes de irse de la escuela: “...salíamos al callejón, regresábamos, nos sentábamos en los pastos, comíamos, luego nos quedábamos dormidos y ya nos íbamos...” (MAGS-E02:15).

Cabe mencionar que I*** había cambiado de domicilio poco antes de iniciar la licenciatura y su nuevo hogar estaba ubicado en Cuautitlán; inclusive ésta fue una de las razones por las que eligió la FES Iztacala. Alejandro regularmente la acompañaba ya fuera a su casa o solamente a la estación Cuautitlán del Tren Suburbano⁴⁰, para volver posteriormente a su hogar, ubicado en una zona aledaña al Aeropuerto de la Ciudad de México. La importancia de esto radica en la estrecha relación existente entre la participación de Alejandro en las actividades académicas y el tiempo que invertía en acompañar a I*** y regresar a su hogar – en tanto que era parte de sus actividades compartidas- puesto que incidía en el tiempo que tenía disponible para realizar tareas u otras labores; al respecto recuerda: “...si salíamos a la una y la iba a dejar ya estaba en mi casa a las cinco a más tardar, entonces no había mucha bronca con eso de que me quitara tiempo para la escuela...” (MAGS-E02:16). En este sentido, vale la pena recuperar del planteamiento de Dreier (1999) la noción de ubicación para teorizar acerca de las

⁴⁰ El Tren Suburbano es un medio de transporte que conecta parte del norte del D.F. y algunos municipios del Estado de México; cuenta con siete estaciones y va de Cuautitlán a Buenavista. La estación más cercana a la FES Iztacala es la de Tlalnepantla.

problemáticas y limitaciones prácticas que suponían las distancias entre la FES y el hogar de I***, y entre el hogar de I*** y el de Alejandro. Él menciona una estrategia que resultó ser una manera de responder a estas dificultades que le imponía el compromiso para con I***, consiguiendo administrar su tiempo y resolviendo así parte de las problemáticas consecuentes de darle más importancia a una participación en comparación con otra, en este caso, la escuela: “...*mi transcurso siempre ha sido largo entonces he aprovechado ese transcurso para leer lo que me hayan dejado o irme durmiendo...*” (MAGS-E02:16).

Otro aspecto importante del noviazgo tiene que ver con la modificación del apoyo mutuo en cuanto a las actividades académicas. En cierto sentido las actividades académicas pasaron a formar parte de sus actividades compartidas, es decir, el tiempo que pasaban juntos como pareja no excluía totalmente las cuestiones concernientes a la escuela, pues ésta se convirtió para ambos en una preocupación de mayor relevancia de lo que fue durante el CCH. Por ejemplo, cuando I*** debía permanecer en la escuela por razones de trabajo académico, Alejandro la acompañaba y aprovechaba ese tiempo para realizar sus propias tareas: “...*si se quedaba aquí a (...) hacer algún trabajo pues ya me quedaba aquí un rato con ella en lo que no sé yo tenía que leer o hacía también igual tarea...*” (MAGS-E02:17). Además, ese tiempo compartido se prestaba para discutir sobre temáticas que habían revisado en clases, constituyendo un espacio de aprendizaje y reflexión, tanto más porque tomaban algunas clases con los mismos profesores aunque no pertenecieran al mismo grupo:

...recuerdo mucho que las caminadas al suburbano siempre eran platicando de lo que habíamos visto porque luego coincidíamos con los profesores, entonces “oye ¿Cómo entendiste esto?”, “No pues que así y así y así”, y yo “ah no, es que yo lo entendí así y así y así”... (MAGS-E02:18)

Asimismo, Alejandro explica que mientras estaban en el bachillerato el apoyo que le daba a I*** era más bien escaso, relacionado principalmente con la dificultad que ella tenía para comprender cuestiones de computación: “...*en el CCH pues yo le ayudaba con lo de cibernética y computación (...) la ayudaba con*

eso porque no entendía (...) de ahí en fuera en el CCH casi no le ayudaba...” (MAGS-E02:17). Ya en la licenciatura el apoyo que se pudieran proporcionar cobró una mayor importancia pues era una manera de “*hacer más ligera la carga de la escuela*”, dado que se enfrentaban a exigencias académicas muy diferentes a las del CCH, así como a nuevas prácticas académicas que les eran ajenas por ser específicas de la licenciatura en psicología (y más específicamente, de la licenciatura en psicología en la FES Iztacala), tales como la búsqueda y lectura de artículos de revistas de investigación y la redacción de trabajos con características particulares:

...entrando aquí [a la FES] sí era de “a ver amor, revísame o léeme porfa esta introducción a ver qué tal me quedó”, y ya la leía, [u] “oye amor ¿tienes este artículo o tienes artículos de esto?”, le revisaba esto, le ayudaba en aquello o le sacaba un libro, le sacaba copias o cosas así... (MAGS-E02:17)

Una característica particular de este apoyo mutuo es que no se trataba de que uno hiciera todo el trabajo por el otro, sino que ambos se dedicaban primordialmente a establecer condiciones adecuadas para que cada quien trabajara: “...*si yo no tenía tarea y ella tenía mucha carga y tenía, no sé, que buscar artículos pues se los buscaba, nada perdía con buscárselos y ya que ella los leyera, o sacarle copias y llevárselas...*” (MAGS-E02:17).

Por otra parte, la conformación de grupos de amigos cuenta con un papel de importancia en el proceso de vinculación con la escuela, especialmente durante los primeros semestres, considerando que la licenciatura constituye un espacio institucional nuevo y en gran medida desconocido. Los estudiantes establecen relaciones de diversas maneras y cada una puede tener un significado particular, así como entrañar propósitos diferentes. En el caso de Alejandro se trata de un primer acercamiento al establecimiento de sus relaciones durante los semestres iniciales, poco tiempo después de haber pedido su cambio al turno matutino en el grupo tres.

Para el caso, hay que tener en cuenta que la gran mayoría de los trabajos que se realizan en las asignaturas de la carrera de psicología se efectúan en equipos, con un número de integrantes que puede variar según los términos estipulados por cada profesor. La mayor parte de estos trabajos tienen que ver con la realización de investigaciones de laboratorio o prácticas de campo, así que es necesario redactarlos siguiendo la estructura de un artículo de investigación, es decir, deben de incluir apartados tales como introducción, método, resultados y conclusiones, además de gráficas o tablas en los resultados y el listado de referencias bibliográficas, éste último con un formato específico⁴¹, entre otros posibles elementos.

Alejandro conformó un pequeño grupo de trabajo con algunos compañeros, regularmente eran tres incluyéndolo a él. En este grupo cada integrante se “*especializó*” en la realización de un apartado o apartados de los trabajos, distribuyéndose las tareas, lo cual facilitaba la realización del reporte y ayudaba a superar dificultades prácticas como no poder reunirse como equipo a redactar el trabajo en conjunto:

...ya habíamos agarrado un ritmo de trabajo, como que cada quien se especializó en un (...) aspecto del trabajo: introducción, método, resultados y discusión, entonces ya (...) no era de a ver que te toca a ti, no, tú ya sabes que te toca la introducción, que te toca esto que te toca aquello...
(MAGS-E02:19)

Además de esta relación particular con algunos de sus compañeros, lo que Alejandro denomina “*ambiente escolar*” le resultaba especialmente ameno, destacando el “*compañerismo*” que lo caracterizaba. Resulta evidente que las actividades del grupo de amigos *del* salón no se limitaban al espacio del aula, y en el relato de Alejandro este aspecto aparece como algo bastante relevante. Dadas las condiciones materiales de las aulas y la disposición de las bancas en la FES Iztacala, los estudiantes tienen la posibilidad de tomar clase reunidos con su grupo

⁴¹ Regularmente se emplea el formato dictado por la American Psychological Association (APA).

de amigos; aprovechando esta situación, los amigos de Alejandro se prestaban apoyo incluso durante el transcurso de las clases:

...si te preguntaba equis profesor y tú no te la sabías pues ya te la soplaban, y no era porque decías se me olvidó todo o no sé nada sino porque se te fueron las palabras y con que te dijeran tantito pues ya empezabas a hablar y ya te salía la respuesta... (MAGS-E02:20-21)

Además, el “*compañerismo*” se manifestaba en otras actividades que pasaban a ser cotidianas en la experiencia escolar: “...*teníamos que ir a buscar un libro, bueno ahí íbamos todos (...) e igual íbamos con una hueva así o con mucho sueño pero íbamos todos...*” (MAGS-E02:20).

Ahora bien, hablando de cuestiones meramente académicas, dado que a lo largo de los primeros cuatro semestres las temáticas tratadas en la mayoría de las clases son de corte predominantemente conductista –involucrando diferentes marcos conceptuales como el interconductismo o el cognitivo conductual– Alejandro se vio sumergido en un estado de resignación por considerar que: “...*sólo iba a ver el conductismo a fondo...*” (MAGS-E02:9) y durante el primer año experimentó una baja en el interés que tenía por estudiar psicoanálisis. Su implicación en las actividades académicas era bastante parcial, habla, por ejemplo, de una falta de interés general en relación a las clases y las temáticas revisadas que, en cierto sentido, recuerda su implicación durante el bachillerato pues, como rememora en el siguiente fragmento, durante los primeros semestres: “...*sí mantenía la atención en las clases y lo que debía hacer y tareas y responsabilidades y todo eso pero como no era lo que realmente me interesaba, no sustraía como cosas importantes de ciertas teorías...*” (MAGS-E02:9). A pesar de esto obtuvo calificaciones de nueve y ocho regularmente. Estos logros académicos podrían relacionarse con el apoyo que recibía no sólo de parte de I***, sino también de su grupo de amigos, aunque esta es sólo una suposición.

Fue hasta el tercer semestre que tuvo la oportunidad de tomar clases con profesores que manejaban enfoques teóricos diferentes, lo cual, como se aprecia

en el siguiente fragmento, fue un cambio que recibió con bastante entusiasmo: *“...empezaron otras corrientes, dije ‘a huevo (sic) igual no es el psicoanálisis a fondo, pero pues bueno es algo’...”* (MAGS-E02:9).

Alejandro menciona algunos ejemplos de profesores que fueron significativos para él de diversas maneras y cuya importancia está en estrecha relación con la especificidad de los diversos momentos de su trayectoria escolar y el vínculo que fue construyendo con la carrera de psicología. Hablando del tercer semestre hace mención del profesor F***, quien impartía la clase de teoría de las ciencias sociales; la mayoría de los profesores que imparten esta asignatura son psicoanalistas y, de diferentes maneras, incluyen en sus cursos temáticas psicoanalíticas. Para Alejandro esto fue una manera de: *“...recuperar esa parte por el psicoanálisis...”* (MAGS-E02:9). También es interesante rescatar el sentido particular que tuvo esta clase para él y la intención que tuvo de aprovecharla, puesto que era algo diferente al conductismo y sabía que solamente la tomaría durante dos semestres: *“...en su momento dije ‘bueno pues igual sólo lo voy a tomar un semestre o dos pero pues vamos a sacarle provecho a lo que pueda’...”* (MAGS-E02:9). Y, hablando específicamente del profesor, explica que: *“...me gustaba mucho cómo impartía la clase, cómo explicaba, cómo tomaba las cosas, sentía que ya por fin era como entrar a lo que a mí me gustaba...”* (MAGS-E02:9). Fuera de esta clase no hace mención de otra que haya captado su interés o en la cual se implicara plenamente en ese período.

Ahora bien, el quinto semestre de la licenciatura, hablando de la dimensión académico-institucional, implica una serie de cambios importantes para los estudiantes de psicología en la FES Iztacala; dan inicio asignaturas diferentes a las cursadas durante los dos primeros años, tales como educación especial y rehabilitación o psicología clínica teórica, además de que a los estudiantes se les facilita el acceso a diversos sitios de intervención (como el CDEC⁴² Chalma o la

⁴² Siglas del Centro de Desarrollo Educativo Comunitario Chalma; se trata de un espacio al que asisten los estudiantes de algunos grupos en quinto y sexto semestre para realizar las prácticas correspondientes a las asignaturas de psicología aplicada laboratorio V y VI. Esta práctica tiene como temática principal la educación especial y la rehabilitación.

CUSI⁴³) como parte del servicio social que está incluido en las asignaturas de Psicología Aplicada Laboratorio V, VI, VII y VIII, lo cual les brinda la posibilidad de desenvolverse en la dimensión aplicada de la psicología.

En el caso específico de Alejandro, este semestre constituyó el inicio de lo que él mismo denomina su “*declive escolar*”, el que a su vez fue parte de una “*decadencia*” de su persona; se trata de un período de suma importancia para su trayectoria escolar en el que convergieron una serie de participaciones problemáticas situadas en diversos contextos de práctica. De entre la vorágine de situaciones interrelacionadas destacan los problemas al interior de su familia y la ruptura de la relación de pareja con I***, la cual tuvo lugar poco tiempo antes de que iniciaran las clases. Hablando de este noviazgo, evidentemente sería difícil apuntar a una o algunas razones específicas por las que concluyó. Él da a entender que durante algunos meses estuvieron “terminando y regresando”, y en ese ir y venir otras circunstancias problemáticas se le presentaron, pero cuando buscó el apoyo de I*** recibió una negativa de su parte. Revalorando su actuar en aquella situación explica: “...*no me di a expresar que necesitaba que ella estuviera ahí, no como pareja, sino como persona, como ser humano que me conoce...*” (MAGS-E03:4). Ella constituía su principal soporte y era la persona que “*más lo había conocido*”, por lo que no contar con su apoyo para afrontar las problemáticas en su familia dificultó aún más su situación. Además, al parecer nunca dieron “formalmente” por concluido su noviazgo o, al menos, durante un tiempo estuvieron terminando y regresando: “...*los problemas con que comenzó con ella y mi persona fue como por no cerrar un ciclo, el terminar, esperar unos meses, vernos, regresar otro mes y otros meses no vernos...*” (MAGS-E03:4).

Fue también poco antes de iniciar el quinto semestre que se dio a la tarea de buscar un empleo de medio tiempo a través de internet. El mismo día en que asistió al sitio consiguió entrar al proceso de contratación. El puesto en el que inicialmente se iba a desempeñar era de capturista, pero tuvo la oportunidad de cambiarse al área de soporte web. Su horario de trabajo durante los poco más de

⁴³ Son las siglas de Clínica Universitaria de Salud Integral, ubicada al interior de la FES Iztacala.

tres meses en que estuvo laborando era de cuatro de la tarde a diez de la noche. Es interesante notar que esta decisión de conseguir un empleo no obedeció a una necesidad económica, más bien fue una manera de mantenerse ocupado, una forma de distracción:

...nada más fue así de (...) ver en qué otra cosa ocupaba mi tiempo, fue como tratar de distraerme de muchas más cosas, entonces empecé a apartar la escuela, empecé a apartar lo familiar y me empecé como que a centrar en el trabajo... (MAGS-E03:1-2)

El trabajo se convirtió en un espacio alternativo y con una significación particular, un “*escape a su situación*”, una manera de sustraerse a sus problemáticas; menciona que: “...*era como el pasar el tiempo en un lugar donde tú estuvieras bien, donde a pesar de que pasara lo que pasara tu estuvieras (...) concentrado en lo que estabas haciendo en ese momento...*” (MAGS-E03:3).

Que el trabajo se haya convertido en este “*escape*” a sus problemáticas no fue algo casual ni se debió solamente a lo que hacía o no hacía en el trabajo, más bien se trató de la articulación de diversas situaciones. Por ejemplo, en cuanto a las problemáticas en su familia, deja entrever que éstas no estaban directamente relacionadas con él, pero, evidentemente, por ser miembro de la familia y compartir el hogar con los demás integrantes (su madre, hermana y hermano) éstas tenían una incidencia en su persona: “...*los problemas en mi casa era de así (...) de que qué puedo hacer, o sea como que me preocupaba de más por lo que podía o no podía hacer, absorbía problemas que no eran míos...*” (MAGS-E03:2-3). En cuanto a la escuela, ésta no era un espacio en el que pudiera estar bien, pues, a diferencia del trabajo, no le proporcionaba la oportunidad de sustraerse a sus problemas, por lo que comenzó a faltar a clases constantemente, dándole cada vez menos importancia.

Al no poder encontrar “soluciones” decidió llenarse de actividades con la intención de: “...*salirme de esos como lugares o contextos en los que pues me provocaba ese malestar como en mi persona...*” (MAGS-E03:3). Pero ¿por qué la

escuela era uno de esos lugares que le provocaban malestar? Aunque en las entrevistas no lo expresa literalmente, es muy probable que parte de esto tenga que ver con I*** y la entonces reciente conclusión de su noviazgo, puesto que ella asistía a la FES Iztacala, al igual que él, durante el turno matutino, por lo que los encuentros casuales debieron de haber sido frecuentes. Asimismo, Alejandro me comentó durante una conversación incidental que tuvimos previa a la realización de las entrevistas –la cual está registrada en una nota de campo–, que el proceso de duelo por la conclusión de su relación de pareja se convirtió en un lastre, pues en un primer momento comenzó a dejar de involucrarse en las actividades de la carrera debido al desgano que esta situación le provocaba.

Aunado a lo anterior, durante ese mismo semestre los cambios en la relación con sus amigos y, en general, al interior del grupo, comenzaron a ser muy notorios y poco cómodos para Alejandro: “...*la situación en el salón no era así como que muy cómoda entre compañeros, entonces pues (...) no encontré como ese lugar [de apoyo] en la escuela...*” (MAGS-E03:3). Menciona el cambio en las relaciones entre compañeros en el salón de clases, las modificaciones en los grupos de amigos y, consecuentemente, en las formas de organización y la repartición del trabajo en la realización de tareas que anteriormente practicaba con sus amigos:

...empezó a haber como una separación de los grupos de trabajo y de la relegación de responsabilidades porque empezó como que cada quien a agarrar nuevos grupitos o equipos y se empezó a desajustar como que la forma de trabajo que se tenía... (MAGS-E02:20)

Esta situación pone de manifiesto la importancia que las relaciones con los pares pueden tener para los estudiantes, puesto que la conformación de grupos de amigos o de trabajo pueden constituir un apoyo en muchos sentidos o terminar por ser un lastre, una razón más para dejar de asistir a la escuela o darle menos atención.

También en este período su vinculación con la escuela comenzó a experimentar un cambio importante. Desde que ingresó a la licenciatura, la escuela no era un aspecto de primera importancia, pero al menos durante los dos primeros años Alejandro fue un estudiante que cumplía con lo necesario para aprobar asignaturas, como él explica: “...*mantenía la atención en las clases y lo que debía hacer y tareas y responsabilidades...*” (MAGS-E02:9). Ya en quinto semestre, estando en la situación en que se encontraba empezó a ocupar su tiempo en otras actividades.: “...*en el trabajo y después que lo dejé pues en otras cosas, no sé el desmadre, fiestas, partidos de futbol o sea siempre me mantenía ocupado pero para no pensar en cosas que no me tenían bien...*” (MAGS-E02:26).

Aunque le dedicaba la mayor parte de su tiempo, atención e interés al trabajo, no se desvinculó por completo de la escuela. Mantenía una implicación diferencial, es decir, asistía solamente a algunas clases, cumplía con ciertas labores académicas que consideraba como importantes o en las que no podía fallar, especialmente cuando se trataba de trabajos en equipo en donde su incumplimiento no lo afectaba a él solamente, sino también a los demás integrantes, como en el caso de las exposiciones o la entrega de reportes. Algo similar sucedía con la clase de psicología aplicada laboratorio V, la que, como ya he mencionado, forma parte del servicio social que los estudiantes prestan durante los últimos dos años de la carrera. Alejandro realizó ésta práctica en la CUSI, donde, junto con otro compañero, efectuó una intervención con un niño con “necesidades educativas especiales”. Al respecto menciona que:

...llegaba (...) a PAL a clínica, bueno ahí a CUSI, o sea como que sólo le daba importancia a esas poquitas, (...) si teníamos que exponer pues sí iba, pero si era una clase normal y todo me daba flojera o llegaba tarde o me quedaba dormido... (MAGS-E03:6)

No obstante, a pesar de que había comenzado a “*restarle interés a la carrera*”, la clase de psicología clínica teórica I, impartida por la profesora M***, fue una excepción: “...*lo que nos explicaba y todo eso yo dije pues es algo chido, (...) o sea como que pues sí me llama la atención...*” (MAGS-E03:9). Además de este

interés por las temáticas tratadas en clase, el estilo de la profesora tuvo una gran importancia para él, particularmente por lo que él percibía como el gusto que tenía de dar la clase: “...*la maestra tiene el gusto de explicártelo o de dar la clase, se siente luego luego, o más bien cómo te lo explica...*” (MAGS-E03:9-10).

En su relato, Alejandro pone especial énfasis en el hecho de que la profesora, además de impartir clases, se dedicara al aspecto clínico aplicado de la psicología; habla de su participación en el PIAV⁴⁴, razón por la cual valoraba de forma particular sus enseñanzas pues suponía que su conocimiento no se limitaba a cuestiones teóricas o a la revisión de libros y artículos sino que provenía de su experiencia práctica, por lo que constituía un medio a través del cual él podría saber “*cómo es realmente la profesión*”; al respecto menciona: “...*ella como está en el PIAV pues se la sabe o más bien en ese ámbito de dar terapia pues no sólo como teórico sino que pues ya es algo que está aplicando...*” (MAGS-E03:9-10).

Esto cobra relevancia al tomar en cuenta lo que explica en otro punto de la narración: pese a su temprano interés por la psicología clínica, con el paso de los primeros semestres se fue alejando de la expectativa de ejercer como terapeuta a tal grado que al hablar con otras personas sobre su futuro profesional negaba la posibilidad de dedicarse a la clínica: “...*me preguntan ‘¿y vas a dar terapia?’ o ‘¿qué vas a hacer cuando ya te titules?’ (...) siempre he negado el dar terapia o el gusto por dar terapia...*” (MAGS-E03:9). En gran medida, esta negación se debía a que en ese momento se sentía desprovisto de herramientas o habilidades que, desde su perspectiva, serían necesarias para cumplir cabalmente con las demandas que la labor clínica del psicólogo le pudiera exigir, pues hasta ese semestre en las clases solamente se había hecho de un bagaje en su mayor parte teórico, además de otros elementos que no consideraba relevantes para una intervención psicológica: “...*no me sentía con las habilidades (...) como para ejercer como tal como terapeuta, o sea prácticamente lo que sabía hasta ese momento era como muy teórico y era así como que los paradigmas y todo esto y aquello...*” (MAGS-E03:11). En cierto sentido, él tenía la expectativa de aprender

⁴⁴ Siglas del Programa Interdisciplinario de Atención a la Violencia Sexual y los Estudios de Género.

de forma metódica cómo dar terapia, tal vez teniendo los pasos a seguir y sabiendo de antemano qué hacer bajo ciertas circunstancias:

...no me había encontrado con algo que me (...) dijera “a ver, te vas a sentar así o vas a hacer esto, esto, aquello, le vas (...) a enseñar a hacer esto, esto, esto y así y le vas a hacer tu así”, no me había encontrado hasta ese momento como con un modelo (...) del cual como agarrarme y empezar como a dar algún tipo de terapia, entonces pues no me sentía preparado... (MAGS-E03:11)

Considero que lo anterior también pone de manifiesto parte de las dificultades que supone la enseñanza escolarizada de la psicología, especialmente al hablar del ámbito clínico, si se tiene en cuenta el amplio “mercado” teórico que está a disposición de los estudiantes durante su formación académica, además de la imposibilidad de que el estudiante acompañe a un psicólogo experto durante una sesión terapéutica, situación por la que el conocimiento sobre este aspecto está mediado inevitablemente por la experiencia del profesor y limitado por el tipo de prácticas académicas de las que se hace uso (lectura de artículos o capítulos de libros, revisión de casos clínicos, exposición de material teórico, entre otras).

En esta época destaca también una preocupación por su futuro desenvolvimiento profesional. Se puede considerar éste como un período de transición entre la condición de estudiante de licenciatura y convertirse en un profesional, lo cual implica un aumento de responsabilidades y cambios en las exigencias situadas en diferentes contextos, por ejemplo, el familiar. Menciona que en las clases del quinto semestre: “...*estaba conociendo otras teorías pero después ya como viéndome a futuro dije ‘bueno conozco esto pero ¿de qué voy a trabajar?’...*” (MAGS-E02:24). En este momento de incertidumbre acerca de su futuro desenvolvimiento como profesional encontró en la psicología organizacional un campo de posibilidades. No fue en las clases, sino en el sitio donde trabajaba, gracias a la psicóloga que lo había entrevistado antes de ingresar a ese empleo – quien además era egresada de la FES Iztacala-, donde tuvo oportunidad de conocer el quehacer de la psicología organizacional, pues en la Facultad ésta sólo

aparece en el currículo como parte de los planes de trabajo de algunos profesores que imparten la asignatura de desarrollo y educación teórica IV, correspondiente al octavo semestre de la licenciatura. Después de enterarse parcialmente sobre éste aspecto del quehacer psicológico, Alejandro decidió buscar más información por su cuenta; de esta manera, después de haberse “*resignado a no saber nada de terapia*”, contempló a la psicología organizacional como una opción laboral viable: “*...me puse a buscar no pues psicología organizacional dije (...) ‘bueno si ahorita como que ya no tenía conocimiento de qué era lo que yo quería hacer después de la carrera, pues ahora ya sé por dónde voy a entrar’...*” (MAGS-E02:25).

En cuanto al trabajo, durante los poco más de tres meses que estuvo laborando en la empresa de telemarketing, Alejandro se involucró en diferentes áreas: “*...para mí fue muy fácil llegar y a ver (sic) ¿qué estás haciendo? o este, no sé, hablar con equis persona ‘¿y tú qué haces?’...*” (MAGS-E03:8). Esto le dio la oportunidad de aprender algunas de las varias prácticas que se llevaban a cabo dentro de la empresa y, debido a su disposición y la facilidad que tenía de hacer ciertas cosas, suplía ocasionalmente a las personas que se ausentaban o no estaban en condiciones de trabajar, lo que le abrió la posibilidad de, con el tiempo, subir de puesto gozando de los consecuentes beneficios: “*...que te lo pusieran a hacer a ti porque alguien no fue pues ya era como pues aprendizaje (...) entonces me hice como multifuncional ahí, entonces pues servía para muchas cosas y sí se vio como una posibilidad empezar a subir [de puesto] ahí...*” (MAGS-E03:8). Debido al éxito que estaba experimentando en su empleo, llegó a considerar la opción de dejar la licenciatura definitivamente y dedicarse por completo al trabajo:

...lo tomé en cuenta (...) por lo que yo estaba haciendo, porque el buscar el trabajo, el estar ahí, el sólo preocuparme por el trabajo más que por la escuela (...) entonces pues ya estaba como que inconscientemente (...) dejando la escuela o decidiendo dejar la escuela... (MAGS-E03:7)

Aparece de nuevo la psicóloga de recursos humanos de la empresa, ahora con un papel importante en las reflexiones de Alejandro referentes a esta expectativa. Al plantearle su plan en una de las ocasionales conversaciones que sostenían, ella le

hizo un comentario que le ayudó a considerar más ampliamente su situación y las posibles consecuencias de su decisión:

...la de recursos humanos, ella es psicóloga egresada de aquí de la FES, entonces había veces en las que platicaba con ella entonces fue así de “no güey (sic) si quieres algo aquí primero termina esa [la licenciatura en psicología] y ya regresas como algo serio”, entonces pues también esas fueron como que “pues sí es cierto ¿no güey? (sic), si quieres hacer algo pues primero estudia y ya regresas, o sea no empieces tan tan de cero,” entonces también pues fue una de las cosas que me hicieron pensar en no dejar la escuela... (MAGS-E03:8-9)

Reevaluó sus opciones y consideró que con una certificación institucional aspiraría a un trabajo que le resultara mejor inclusive, en dado caso, dentro de esa misma empresa, pues de continuar así –abandonar la escuela y buscar subir de puesto- podría llegar un momento en que se estancara, no por falta de habilidades, sino por no tener un título académico.

Estas reflexiones lo llevaron a cuestionarse acerca de su proceder en cuanto al trabajo, a lo que iba a suceder en un futuro cercano, si podría sostener sus necesidades con el sueldo que percibía en ese momento y reflexionar sobre esto lo llevó, consecuentemente, a revalorar la pertinencia de su distanciamiento de la escuela, considerando que aún tenía posibilidad de “salvar” el semestre:

...como que agarré la onda y (...) bueno me dije “o sea ¿qué vas a hacer? ¿De este trabajo realmente vas a vivir o por qué estás abriendo todo a la chingada?” (sic) y (...) me hice consciente de lo que estaba haciendo en ese momento y pues ya dejé el trabajo y otra vez dije “no pues ya ahorita igual y es el final pero pues lo que pueda salvar lo voy a salvar”... (MAGS-E03:2)

Entonces, a casi un mes de concluir las clases y tras renunciar al empleo, se dio a la tarea de recuperar el semestre, lo cual no resultó sencillo especialmente porque

la carga de trabajo era bastante debido a la entrega de trabajos y reportes finales en todas o la mayoría de las asignaturas.

Pese a las dificultades consiguió aprobar seis de las siete asignaturas correspondientes a ese período escolar. La única asignatura que no aprobó fue psicología social I, pues se enteró del trabajo final correspondiente un día antes de la fecha de entrega. Muy probablemente no estaba enterado de la situación por no haber asistido regularmente a las clases, especialmente al final del semestre. Sus constantes faltas eran consecuencia de la dificultad que le ocasionaba trabajar por las tardes pues, aunque su horario era de medio tiempo, salía a las diez de la noche por lo que llegaba a su hogar un poco más tarde; así, sus horas de sueño se veían reducidas considerablemente debido a que tenía que despertar bastante temprano para llegar a la clase de psicología social I, que era la primera en el horario (de siete a nueve horas).

Además, es evidente que dedicarse a realizar en poco más de un mes el trabajo correspondiente a la mayor parte del semestre supuso un esfuerzo considerable, por lo que enterarse de último momento que aun debía hacer un reporte más lo desanimó y por ello decidió no hacerlo, optando por volver a cursar la asignatura: *“...pesó mucho el dejar o reaccionar todo al último, te cansa emocionalmente el estar como que en friega haciendo todo lo demás y ya enterarte de ese trabajo un día antes (...) pues fue así de ‘ay bueno sí, pero mejor la recurso’...”* (MAGS-E03:6). Esta decisión de volver a cursar la asignatura tuvo consecuencias para la trayectoria escolar de Alejandro, pues de acuerdo al plan de estudios de la FES Iztacala todas las asignaturas están seriadas, es decir, en caso de no aprobar en el período ordinario alguna, y de no aprobarla mediante el examen extraordinario, no hay oportunidad de cursar la asignatura correspondiente al año siguiente. Además, no es posible cursar durante un mismo período escolar dos asignaturas correspondientes.

Fue también a mediados de quinto semestre que Alejandro comenzó a salir con M***, formalizando su relación a finales de año. Este noviazgo tuvo un significado particular en esa época que él mismo caracteriza como de

“*decadencia*” pues, como él explica: “...*ya después de que dejé de trabajar ya estaba saliendo con M***, no éramos nada pero estaba saliendo con M*** y todo eso como que me llegó y me dio (sic) estabilidad a algo que estaba así pues como por derrumbarse...*” (MAGS-E03:4). Su noviazgo tuvo diferentes etapas, por llamarle de alguna manera, pues luego de iniciar a finales de quinto semestre estuvieron juntos hasta poco tiempo antes de que comenzara el séptimo semestre, cuando lo dieron por concluido, para volver a estar juntos a inicios del octavo semestre. Cada una de éstas “etapas” cuenta con un papel diferente en la implicación y vinculación de Alejandro con la escuela.

Esta nueva relación supuso diversos cambios en la dimensión de las relaciones de pareja para Alejandro. De entrada ambos pertenecían al mismo grupo, aunque durante las clases no se sentaban uno al lado del otro, sino que cada quien permanecía regularmente con su correspondiente grupo de amigos. Asimismo, durante los cambios de clase ocasionalmente salían juntos a comprar algo de comer o conversaban dentro del salón, sentados en el escritorio o en algunas de las bancas⁴⁵. Sus actividades compartidas diferían de las que caracterizaban a su relación anterior, y considero que sólo algunos aspectos de éstas son importantes para entender cómo este noviazgo tuvo relación con la implicación de Alejandro en las actividades académicas.

Uno de éstos aspectos tiene que ver con el tiempo que pasaban juntos, pues a diferencia de la relación con I***, en la que se “*daban sus tiempos para estar juntos y para no*”, M*** le exigía una inversión de tiempo mucho mayor. Al término de las clases acostumbraban quedarse juntos unas horas más, ya fuera en la escuela o yendo a otro sitio y usualmente él la acompañaba a su casa, ubicada en un sitio cercano a Villa de las Flores, Estado de México. Entonces pese a que los tiempos de traslado entre el hogar de su pareja y el propio eran similares a los que experimentó durante la relación con I***, en este caso Alejandro sentía que la relación le “quitaba” tiempo que podría dedicar a las

⁴⁵ Algunos detalles de esta manera particular de relacionarse durante las clases provienen de observaciones que registré en las notas de campo.

actividades académicas; al respecto explica: “...con M*** (...) sí siento que me quita tiempo para la escuela, porque de distancia de casas es casi la misma (...) pero después de la escuela es más el tiempo que le doy a M*** del que le daba a I***...” (MAGS-E02:16). Darle una mayor importancia a su participación en la relación de pareja le presentó a Alejandro algunas problemáticas difíciles de superar en relación a su participación en las actividades académicas, principalmente porque se veía obligado a reducir considerablemente sus horas de sueño y, además, teniendo en cuenta el tiempo de traslado de su hogar a la FES, es entendible por qué no asistía con regularidad a las primeras clases del horario: “...con M*** pues es de casi diario llegar a las nueve de la noche, ocho si me voy con ella o si estoy con ella entonces es de que ya estoy terminando mi tarea a las doce, una de la mañana...” (MAGS-E02:16). Fue complicado articular estas participaciones pues intentar reducir el tiempo que pasaba con M*** para dedicárselo a la escuela o a otras actividades le acarrearía problemas con ella.

En cuanto a las cuestiones académicas menciona una diferencia importante en el apoyo que recibía de parte de M*** en comparación con el que le brindaba su anterior pareja, pues explica que: “...M*** te quiere ayudar pero como haciéndote las cosas...” (MAGS-E02:18). Esta situación le causaba cierta incomodidad, por lo que se rehusaba a recibir su ayuda: “...a pesar de que ella se ofrece y me dice ‘no pues es que nada me cuesta’, le digo ‘sí, pero no me voy a sentir bien’...” (MAGS-E02:17). Su principal preocupación estribaba en lo que podría dejar de aprender por su cuenta si permitía que M*** le ayudara haciendo los trabajos por él, cuestión que le preocupaba más en tanto que la escuela y la carrera en ese momento tenían mayor relevancia que en semestres anteriores; narra un ejemplo al respecto:

...me quiso ayudar en (...) la parte de laboratorio grupal, me dice “pues escoge esto, yo lo hago y te lo doy y ya, lo entregas así nada más lo modificas un poco”, yo le dije “pues es que de eso no se trata, se trata de que yo aprenda algo”...” (MAGS-E02:18)

Durante el sexto semestre Alejandro volvió a cursar, junto con M***, la asignatura de psicología experimental laboratorio IV en un grupo del turno vespertino. En ese período escolar Alejandro reprobó psicología social II, en parte por ausentarse de la mayoría de las clases, y psicología aplicada laboratorio VI por un desinterés general en la clase y la práctica que se realizaba en un plantel del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) cercano a la Facultad. Lo relevante de la trama durante este período es la renovación, por decirlo de alguna manera, que experimentó su interés por el ámbito clínico del quehacer psicológico.

Como he dicho anteriormente, el interés que llegó a tener por la clínica, específicamente por el psicoanálisis, disminuyó considerablemente debido a las temáticas tratadas durante los dos primeros años de la licenciatura y la marcada ausencia de la teoría psicoanalítica en la gran mayoría de clases que había cursado. Tenía en ese momento más interés en la psicología organizacional, pero éste se volcó de nuevo sobre la clínica en gran medida gracias a la clase de psicología clínica teórica II impartida por el profesor Á*** pues, como él explica, le ayudó a cambiar el panorama que tenía en relación a la clínica. Esta clase le permitió conocer algunas de las aplicaciones de la teoría cognitivo conductual en el ámbito clínico, lo cual era un campo nuevo para él y por el que se sintió atraído pues se le presentó como una manera plausible de desenvolverse como terapeuta: *“...yo no tenía conocimiento de que existía esa corriente psicológica [el cognitivo conductual], entonces conocerla con Á*** y cómo la impartió y cómo la dio la verdad me gustó mucho...”* (MAGS-E02:24). Le dio además la oportunidad de hacerse, al menos en parte, de aquellas habilidades que consideraba necesarias o importantes para dar terapia y, en cierto sentido, pudo aprenderlas como él esperaba, es decir, paso por paso, con un método más o menos estricto y bien definido, aunque sólo se limitara a las revisiones teóricas en clase y el uso de “simulacros” de entrevistas clínicas, en donde un estudiante pasaba al frente y los demás le hacían las preguntas que consideraran necesarias o apropiadas para indagar en una problemática planteada de antemano: *“...fue mi primer*

*acercamiento así a dar una terapia, así a cómo darla, cómo realizar la entrevista y de hecho pues Á*** nos dio los pasos tal cual cómo hacerla...”* (MAGS-E02:25).

Toda esta situación le permitió ampliar sus expectativas respecto a su futuro desenvolvimiento profesional como psicólogo, pues la preocupación que tenía sobre la imposibilidad de desempeñarse como clínico desapareció paulatinamente, en gran medida gracias a que se enteró que el profesor Á***, además de ser terapeuta, laboraba en el ámbito organizacional; el conocimiento de esta situación le ayudó a ampliar su horizonte de posibilidades: “...yo dije ‘ah pues qué chido o sea puedes dar terapia pero pues también puedes estar así como haciéndola de coaching en alguna empresa o cosas así’...” (MAGS-E03:11).

Ahora bien, el siguiente semestre constituyó un período complicado en el que Alejandro cuestionó seriamente el sentido de su permanencia en la carrera de psicología. El séptimo semestre fue una época crítica; las situaciones problemáticas que había experimentado ya en quinto semestre, especialmente en cuanto a su situación y relaciones familiares, llegaron a un punto culminante, en sus palabras: “...fue el parte aguas de mi vida creo hasta ahorita, como que ha sido una de las experiencias más difíciles que he tenido, en todo...” (MAGS-E03:16). Se trató de un proceso paulatino y para explicarlo Alejandro emplea como metáfora una bomba cuya mecha se encendió durante el quinto semestre y terminó detonando en el séptimo. Dejó completamente de lado la escuela con todo lo que esto implicaba, es decir, no sólo la cuestión académica, también se alejó de sus amigos y dio fin a su relación con M***⁴⁶; sin embargo, en particular alejarse de ella supuso perder un apoyo importante en diversos planos pues para él era: “...alguien que me daba como equilibrio personal o emocional...” (MAGS-E03:17).

Lo concerniente a la escuela, además de estar relacionado con el conjunto de situaciones problemáticas, tuvo un trasfondo particular sustentado en su expectativa de estudiar una licenciatura relacionada con el mundo de la computación y una serie de cuestionamientos importantes relativos al sentido de

⁴⁶ Es importante resaltar que esta fue una decisión unilateral, pues M*** no estaba de acuerdo en que “terminaran”.

su permanencia en la carrera de psicología, como él rememora: “...*en un momento llegué a pensar ‘o sea pues esto qué güey (sic), o sea realmente no es lo que quieres, ya déjalo para qué te sigues haciendo güey (sic)...’*” (MAGS-E03:17) y, en otro punto del relato explica que:

...como carrera profesional la que a mi yo creo que me llenaría, o más bien me llenaría más era la computación, ingeniería, alguna ingeniería en computación sobre algo, entonces yo dije “güey (sic) ¿qué estás haciendo en psicología si no es lo que realmente quieres?, o sea si te gusta pero ¿qué?”...” (MAGS-E03:17)

Hizo a un lado paulatinamente a la escuela sin valorar la “*magnitud de lo que estaba haciendo*” y aunque al inicio del semestre asistía a algunas clases, conforme se hacía más clara su pérdida de interés comenzó a restarle importancia y ausentarse con más frecuencia, hasta que dejó de asistir por completo.

En cuanto a las problemáticas familiares, aunque no abunda en los detalles deja entrever que la situación se fue volviendo más difícil, complicándose especialmente cuando dejó de asistir por completo a clases y pasaba más tiempo en su casa, de “*nini*”⁴⁷: “...*con lo que yo estuve haciendo (...) o con lo que dejé de hacer y empecé a hacer pues se fue empeorando, porque el dejar la escuela, el estar de nini prácticamente un semestre, (...) empeoró aún más la situación en mi casa...*” (MAGS-E03:17). Entonces, cuando la situación se agudizó, decidió alejarse de la situación en su casa y dedicarse a otras actividades: “...*empecé a ocupar mi tiempo (...) pues en otras cosas, no sé el desmadre, fiestas, partidos de futbol o sea siempre me mantenía como en ocupado pero para no pensar en cosas que no estaban como que no me tenían bien.*” (MAGS-E02:26-27). Valorándolo en retrospectiva, concluye que tomó la salida fácil a los conflictos: “...*me fui por otros lados, por la fácil (...) en un principio era fiestas, era de irme a tomar, cosas así...*” (MAGS-E03:17).

⁴⁷ Nini es un término que se ha venido popularizando en el país en los últimos años y que se refiere a jóvenes que “ni estudian ni trabajan”.

Alejandro concluyó el semestre inmerso en la misma situación; a finales de año le *“llegó de golpe”* la percepción de lo que estaba haciendo y lo que había dejado de hacer. Menciona que inició un intenso proceso de reflexión en el que se dio la oportunidad de hacer un recuento de sus decisiones hasta ese momento: *“...fue como empezar a cuantificar todo lo que había hecho (...) dejaste todo, dejaste la escuela, te vas de pedo (sic), te vale madre y esto y aquello (...) realmente no estás haciendo nada de tu vida...”* (MAGS-E03:18). A pesar de que en esa época no mantenían una relación de pareja, M*** estuvo presente teniendo un papel muy importante escuchándolo y, sobretodo, ayudándole a co-construir una perspectiva más amplia de su propia situación personal. Sin duda, la calidad de Otro de M*** en relación a Alejandro le permitió contemplar aspectos que él mismo de otra manera no habría podido percibir. Las palabras de M*** tuvieron bastante importancia pues, como Alejandro explica en un punto de la narración, que ella le haya dicho *“tocaste fondo”* fue algo culminante que lo llevó a darle otro sentido a su situación. Explica que pensarlo de esa manera fue muy importante pues sentía que había llegado a un límite, que no *“podía caer más”*, situación que le ayudó a replantear sus expectativas, especialmente las concernientes a la escuela y a lo que quería *“llegar a ser”*. A partir de esto, el proceso de recuperación comenzó, como él explica, con una evaluación de lo “malo” que había hecho:

...empecé como a poner puntos de dónde me había equivocado (...) empezar a ver todo lo malo de mi todo todo todo todo todo lo malo así, que eres esto, que eres aquello, que así, que esto, que ya dejaste aquello, que ya no estás en la escuela, que no sé qué, que estás de huevón, que no trabajas... (MAGS-E03:19)

Una de las posibilidades que tenía era dejar la carrera de psicología y hacer lo que fuera necesario para estudiar una licenciatura relacionada al mundo de la computación, siguiendo la intención de estudiar ambas carreras, pues era parte de aquella resolución a la que había llegado respecto de lo que quería conseguir: *“Dentro de esa persona que (...) quiero llegar a ser es tener como esas dos carreras...”* (MAGS-E03:20). No obstante, por más atractiva que fuera esa idea, su

situación no le brindaba las disposiciones más adecuadas para conseguirlo, especialmente por lo que implicaría dejar la carrera estando a un par de semestres de concluir y, además, tenía casi total seguridad de que no recibiría apoyo alguno de su madre. Es por ello que consideró como opción más viable concluir la licenciatura en psicología y, posteriormente, habiéndose hecho de las condiciones adecuadas, estudiar una segunda carrera:

...lo pensé, dije “no pues es que estaría muy chido pero no tengo las posibilidades, ahorita mejor retoma lo que ya tienes, agárrate de esos medio cimientos que ya tienes, termínala, este no sé titúlate, trabaja y empíezate a pagar la otra”, por eso regresé a psicología... (MAGS-E03:20)

Parece ser que en ese momento la licenciatura de psicología constituía solamente un medio a través del cual conseguiría estudiar la carrera que deseaba. Posteriormente este sentido en torno a la carrera cambió, especialmente gracias a las experiencias vividas durante el octavo semestre, pero ahondaré en esto en líneas posteriores.

Debido a que se había desligado por completo de la escuela durante todo el séptimo semestre no le fue asignada ninguna calificación y aunque tenía la posibilidad de presentar exámenes extraordinarios, decidió volver a cursar todas las clases pues quería tener la oportunidad de aprender aquello que había perdido: “...*bien puedo hacer extraordinarios y todo eso (...) más bien pensé en que no quería pasar como ignorando muchas cosas, entonces dije ‘bueno, sí hago un examen, pero del examen qué se me va a quedar’...*” (MAGS-E03:20). Esta decisión le exigió permanecer un año más en la licenciatura, por lo tanto, delineó un plan para poder cubrir las asignaturas en tiempo. Cursaría las clases de octavo semestre a excepción de psicología social IV, puesto que aun “debía” psicología social II, e ingresaría a otro grupo para volver a cursar ésta última; posteriormente se inscribiría a un grupo del turno vespertino para tomar todas las clases correspondientes a séptimo semestre y continuar en ese grupo para cursar al final solamente psicología social IV.

De esta forma, regresó a clases en octavo semestre con una renovada motivación, impulsada en gran medida por las metas que se había planteado y a sabiendas de que, para conseguirlas, tendría que esforzarse. En general, la situación tan difícil por la que había pasado durante séptimo semestre y el haber conseguido salir de ella le ayudó a continuar: “...*me sentí (...) a gusto conmigo mismo, fue un gusto el acordarme que yo puedo hacer las cosas, el acordarme que sí puedo llegar a ser esa persona que visualizo con trabajo y con dedicación...*” (MAGS-E03:21).

Quisiera precisar un punto. Observando de forma general la trayectoria escolar de Alejandro reconstruida con base en su relato, parece bastante evidente que el aspecto específico de las relaciones de pareja influyó de manera importante en los períodos de estabilidad y las maneras de vincularse con la escuela. El octavo semestre no fue la excepción y me atrevo a suponer que el cambio en la implicación de Alejandro en las actividades académicas se vio en gran medida motivado por el reinicio de la relación de pareja con M^{***}, suceso acaecido a pocos días de haber iniciado las clases⁴⁸ pues, como me había explicado en una conversación incidental que tuvimos antes del inicio del octavo semestre (registrada en una nota de campo), cuando él estaba a la expectativa de reiniciar su relación de pareja con M^{***}, consideraba que parte del trabajo que debía realizar para lograrlo tenía que ver con la escuela, con volver a implicarse en las clases, pues consideraba que uno de los motivos por los que M^{***} se sentía atraída hacia él se relacionaba con su desempeño en las actividades escolares y la manera en que afrontaba las adversidades económicas y sociales⁴⁹ para asistir y “cumplir” en la escuela.

El otro aspecto de su participación en las actividades académicas que tuvo un papel importante en el sentido de su participación en la escuela durante el octavo semestre fue la posibilidad de enfrentarse a un caso clínico en el que

⁴⁸ En relación a esto, me parece importante señalar que Alejandro me comentó que debido al término de su relación con M^{***} había considerado la posibilidad de tramitar un cambio de grupo para evitar estar en contacto continuo con ella. Registré esta cuestión en una nota de campo.

⁴⁹ Por sociales me refiero a situaciones problemáticas que Alejandro experimentaba en otros contextos, principalmente su hogar y en sus relaciones familiares.

tendría que intervenir, adentrándose de esta manera en el terreno aplicado de lo psicológico como parte del trabajo desarrollado en una asignatura, psicología experimental laboratorio VIII⁵⁰. Al cursar esta asignatura los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar en el área de psicología de la CUSI y regularmente cuentan con la posibilidad de elegir con qué profesor trabajarán durante el semestre. Se les asigna un caso (dos en algunas ocasiones) y cada quien trabaja individualmente o en pareja, lo cual depende del criterio del profesor en cuestión.

Alejandro decidió unirse al grupo de la profesora M^{***}, con quien había cursado psicología clínica teórica en quinto semestre. Al iniciar el curso, la profesora les preguntó a los estudiantes qué sabían hacer en cuanto a la clínica, con qué marco teórico estaban familiarizados o habían trabajado anteriormente, dándoles la oportunidad de trabajar desde el marco teórico que eligieran con la condición de que le justificaran sus decisiones y la consultaran antes de proceder a aplicar cualquier cosa con el usuario⁵¹. Esta situación llevó a Alejandro a cuestionarse qué era lo que sabía hacer en cuanto a lo clínico, qué había aprendido hasta ese momento: *“...el llegar en octavo al PIAV ahí con ella, el hecho de ‘a ver güeyes (sic) ¿qué saben hacer?, ¿cómo saben dar terapia? o ¿qué pueden hacer con un usuario?’ (...) yo dije ‘pues ¿qué sabes hacer güey? (sic) o ¿qué te has encontrado que medio puedas entender?’...”* (MAGS-E03:12). Recurrió entonces a lo que había aprendido en sexto semestre con el profesor Á^{***} y su interés por la corriente cognitivo conductual, además de que la profesora M^{***} trabajaba también con éste marco teórico, tal vez con la expectativa de enriquecer su conocimiento al respecto: *“...pensé ‘pues agárrate del cognitivo güey (sic) si lo estás viendo y tienes una profesora que lo aplica pues agárrate de ahí’...”* (MAGS-E03:12).

⁵⁰ En la FES Iztacala, en las asignaturas de psicología experimental laboratorio VII y VIII los estudiantes prestan servicio psicológico en la CUSI; estas asignaturas tienen la particularidad de que, en séptimo semestre, son los grupos pares quienes trabajan en el área clínica mientras que en octavo semestre corresponde a los grupos nones hacer lo propio. Como se recordará, Alejandro pertenecía al grupo 03.

⁵¹ A lo largo del relato Alejandro hace uso de este término que, hasta donde tengo conocimiento, es propio de la corriente cognitivo conductual al hablar de la persona que busca los servicios de un psicólogo. Considero que esto se debe a que hasta ese momento a lo largo de su formación académica no había tomado clases con profesores que en el ámbito clínico trabajaran con otra corriente que no fuera la cognitivo conductual.

El trabajo de esta asignatura le brindó la oportunidad de ampliar su campo de posibilidades de acción; ya no se trataba solamente de revisar cuestiones teóricas como en semestres anteriores, ahora tenía que echar mano de sus conocimientos y habilidades, inclusive de aquellas que no se aprenden en las clases, con el fin de responder a las exigencias prácticas que se le presentaban: *“...no fue solamente como en semestres pasados que lees, lees, lees y luego ¿Qué haces?, sino que ahí sí me vi como que más con la necesidad y con la iniciativa de leer qué hacer y aplicarlo...”* (MAGS-E03:12). Por su parte la profesora jugó un papel importante, fungiendo como una persona experta que legitimaba lo que Alejandro planeaba hacer, especialmente porque se trataba de sus primeros acercamientos con una persona en una situación terapeuta-paciente: *“...no fue solamente el que yo solito lo leyera y lo aplicara sino que aparte de eso pues sí lo consultaba con ella [la profesora] para ver si el como yo lo había entendido y lo había interpretado y cómo lo podía aplicar era válido...”* (MAGS-E03:12).

Alejandro consideraba que había entrado al octavo semestre con cierta desventaja, pues habiéndose ausentado por completo de la escuela el semestre anterior se sentía falta de algunas habilidades que cobrarían relevancia al momento de estar con el usuario y al seguir un proceso terapéutico, es decir, darle continuidad al caso, elaborar reportes de cada sesión o preparar actividades y técnicas a emplear en las siguientes. No obstante, lejos de ser un impedimento, se convirtió en una motivación para trabajar:

...abandoné la carrera ese semestre, me sentía yo como en cero porque pues realmente sí había (...) como medio leído qué era lo cognitivo conductual, no había leído sobre técnicas o (...) cómo analizar el caso, como como irlo como hilando ¿no?, entonces pues yo dije “güey (sic) pues si te saltaste un pinche (sic) semestre pues entonces ponte a leer lo que no hiciste en ese semestre”... (MAGS-E03:13)

El significado que le otorgó al trabajo con el usuario resulta muy importante para entender su vinculación con esta asignatura y, hablando de manera más

amplia, con la carrera de psicología y aspectos de su propia identidad como psicólogo en formación. No lo asumió solamente como una clase y el compromiso implícito de aprobarla u obtener una buena calificación, sino que fue construyendo un compromiso para con el usuario y su labor como psicólogo, como un profesional que presta un servicio y con quien asiste una persona por una necesidad o interés particular; al respecto recuerda:

...no me quise ver así del restarle importancia porque sea sólo una práctica, porque a final de cuentas pues sigue siendo una chamba o ellos van en la necesidad de algo, de que les ayudes en algo, y que tu llegues y que estés pues peor por no saber, pues eso (...) fue muy importante, porque yo creo que si hubiera sido una clase teórica no hubiera repasado lo que no vi en séptimo... (MAGS-E03:14)

La relación con el usuario es una relación compleja que exige una gran implicación por parte del aprendiz de psicólogo. Las sesiones regularmente son semanales, por lo que durante los días previos a la sesión es necesario prepararse, revisar diversos materiales –libros, artículos-, elaborar un plan de intervención y en ocasiones presentárselo al profesor o profesora. En este sentido, para Alejandro tener al usuario frente a él fue una experiencia “*determinante*”, de mucha exigencia. En el siguiente fragmento resalta parte de esta complejidad, además de que puede advertirse un sentido ético en relación a su trabajo con el usuario: “...*si viene y tú no sabes ni cómo o por dónde entrarle o que le digas ‘a ver, pláticame tu caso y ven la siguiente semana porque ahorita no sé qué pedo (sic) pero voy a leer’, o sea pus no güey (sic)...*” (MAGS-E03:13).

En su relato, Alejandro destaca una cuestión. En ocasiones M*** le hablaba sobre el trabajo que realizaba una amiga⁵² suya con los usuarios; Alejandro lo calificaba como “malo” o “deficiente”, tomándolo como punto de referencia para ubicarse a sí mismo como psicólogo y valorando también su trabajo con su usuario, destacando el compromiso ético implícito y la importancia de éste:

⁵² Ambas pertenecían al mismo grupo que Alejandro pero ellas estaba llevando a cabo una práctica clínica en un centro de salud como parte del trabajo desarrollado en la asignatura de PAL VIII.

...dije “si yo voy a dar terapia o va ir alguien a CUSI conmigo yo no quiero ser así [hablando del caso de la amiga de M***], (...) tengo que ayudar en todo lo que pueda, en lo que ella necesite o en lo que el usuario necesite” (...) esas experiencias que me platicaron, el no querer ser como ella sino ser como, ser también como funcional para el usuario, pues fue muy importante. (MAGS-E02:14)

Se separa así de objetivos meramente académicos implicándose como profesional, con un compromiso a cumplir y relacionándose cercanamente con las problemáticas personales del usuario.

Como es de suponer, por ser la primera experiencia *cara-a-cara* con un usuario, Alejandro se sentía “*temeroso*”, pero conforme avanzó el semestre su participación se volvía cada vez más competente, en sus palabras, se “*comenzó a soltar*”. Asimismo, tanto la tutela de la profesora como el apoyo que recibía de M*** tuvieron gran relevancia; Alejandro consideraba que esta última era “*muy buena dando terapia*”, por lo que comentar sobre las dificultades que se encontraba o las particularidades del caso en el que estaba interviniendo, así como los ejemplos que ella le planteaba, derivados de su propia práctica⁵³, se convirtieron en elementos importantes en su condición de aprendiz de psicólogo y el proceso de aprendizaje en la práctica de esta experiencia:

...me ayudó porque las experiencias que ella tenía me las platicaba, entonces me decía “fíjate que me llegó un caso y así tal cual bla bla bla”, y yo “ah mira, se oye bien chido, ¿Cómo le hiciste? O este ¿y después qué? y ¿luego qué?”, o sea yo le preguntaba... (MAGS-E03:15)

Esta participación competente de Alejandro en la clínica fue reconocida, en gran medida, no sólo por la profesora o sus compañeros de clase, sino por el propio usuario. Hace mención de ciertos comentarios que le hacía el usuario, los cuales fueron muy significativos para él pues le hacían ver que su trabajo estaba

⁵³ Durante ese semestre M*** se desarrolló en el área clínica en un centro de salud del ISSSTE, como parte de la práctica correspondiente a la asignatura de psicología aplicada laboratorio VIII.

rindiendo frutos: “...era muy gratificante el llegar y que tu hablaras con tu usuario y te dijera (...) ‘pues es que ya me siento mejor porque empecé a hacer eso que me dijiste y (...) la relajación me ayudó mucho y que esto que lo otro’...” (MAGS-E03:15). Y, aunque no lo menciona literalmente, es probable que esta incursión exitosa en el campo clínico haya sido un aspecto fundamental en la construcción de una vinculación significativa con la carrera, así como de una identidad como psicólogo pues, aunque aún se sentía falto de habilidades o competencias propias de un verdadero psicólogo, lo que era capaz de hacer era suficiente para reconocerse como competente: “...son pequeñas alegrías que igual no son en tu persona pero que te va satisfaciendo porque (...) el trabajo que estás haciendo tiene efectos, si bien no es el óptimo porque pues no he tenido como la práctica suficiente, es gratificante...” (MAGS-E03:15).

Para concluir esta reconstrucción del caso de Alejandro, quisiera mencionar que al momento de realizar la última sesión de entrevista él recién había concluido el octavo semestre, aprobando todas las asignaturas que había cursado (incluido el recursamiento de psicología social II), y llevaba poco más de dos semanas tomando las clases de séptimo semestre en un grupo del turno vespertino. Como parte de las temáticas abordadas en el último encuentro, habló sobre las expectativas a futuro en este punto de su trayectoria escolar. Al respecto, pese a que estudiar ingeniería en sistemas computacionales aún se encontraba entre sus planes, la importancia que le daba era bastante diferente a la que mencionó al hablar de la época correspondiente al CCH, y aun durante sus primeros semestres en la FES Iztacala. Inclusive, como se recordará de líneas anteriores, durante el séptimo semestre, justo cuando estaba considerando seriamente abandonar la carrera de psicología, él la pensaba como un medio necesario para posteriormente estudiar una licenciatura relacionada al mundo de la computación, pero ahora menciona que:

...antes (...) era como por cumplir solamente con concluir la carrera, o sea realmente antes mi pensamiento era de “ah pues voy a ser psicólogo, pues

sí pero nada más la voy a acabar”, porque a final de cuentas (...) la voy a acabar porque voy a cursar mi otra carrera... (MAGS-E03:25)

Sin embargo, sus planes fueron modificándose profundamente, tendiendo hacia un futuro cercano que contemplaba titularse por medio de un proyecto de tesis e incluso la posibilidad de estudiar un posgrado, todo esto sustentado en la progresiva reelaboración de sentido en la carrera de psicología:

...el sentirme como tan bien actualmente o más bien en este último semestre que me voy a chutar (sic) así completo en la carrera, y el estar como con ese gusto en las clases ya me está haciendo pensar en una maestría y el ir postergando como esta otra carrera, o sea como que me está centrando más en ese papel de la psicología... (MAGS-E03:24)

En este cambio de expectativas también juega un papel muy importante la construcción de una identidad profesional, proceso paulatino que se vio enriquecido por las experiencias que tuvo durante el octavo semestre y apuntalado por el significado que tiene para él la posibilidad de estudiar el séptimo semestre completo. Hablando sobre las diferencias que percibe respecto de sí mismo como estudiante de los primeros semestres, enfatiza que: *“en cuanto a la carrera (...) pues ya lo empiezo a ver como mi profesión, como ese orgullo de que te pregunten ‘¿tú qué eres o qué estudias?, ‘no pues soy psicólogo’ (...) no sé, se siente muy padre (sic)...”* (MAGS-E03:24).

Por último, comentando acerca de su futuro profesional y pensando en poder desempeñarse en el ámbito clínico y organizacional, sus áreas de interés en este tramo final de la licenciatura, ha comenzado a contemplar opciones que se encuentran vinculadas con las posibilidades que se le presentarían gracias a ciertas relaciones sociales, por ejemplo, con su madre:

...tengo como opciones viables, pues mi mamá está en Marina entonces como terapeuta puedo entrar al Centro Médico Naval, al de especialidades (...) y según tengo entendido puedo estar ahí y puedo hacer maestría (...) en cuanto a la forense tengo un amigo que (...) trabaja en el Gobierno

también, entonces pues por esa parte también podría entrar ahí... (MAGS-E03:26)

5.2. Caso de Alejandra

A diferencia del caso anterior, en éste no hay indicios que sugieran una implicación en prácticas extra-académicas que hayan delineado el interés de Alejandra por alguna carrera o profesión en particular. Habla de la química como algo en lo que era “*muy buena*” durante la secundaria y el bachillerato, lo que a la larga constituyó una razón importante para que considerara como opciones de formación profesional un par de carreras relacionadas con esta disciplina. Además, desde poco antes de concluir el bachillerato tomó en consideración, aunque sin darles mucha importancia, algunas otras opciones como medicina, historia, filosofía e inclusive ingresar a una escuela militar.

Junto a otras cuestiones, lo anterior le da un interés especial al tránsito del bachillerato a la licenciatura. Esta fue una de las razones por las que a lo largo de las entrevistas no presté mucha atención al tránsito de la secundaria al bachillerato, centrándome en la experiencia escolar en el CCH y el posterior proceso de elección de carrera en el que las relaciones familiares, especialmente el vínculo con su madre, jugaron un papel muy importante. Para intentar entender este último aspecto fue necesario remontarse a los años en que Alejandra cursaba la primaria para encontrarse ahí con una experiencia que influyó en el curso de su trayectoria escolar y tuvo un papel importante en la paulatina modificación de la compleja relación con su madre, lo que a su vez tiene bastante peso en la narración al hablar sobre la relevancia que tenían para Alejandra las prácticas académicas y su participación en éstas.

Entonces, la indagación de la trayectoria escolar sugirió la importancia de abordar cuestiones tocantes a la estructura familiar. La estructura familiar de la que Alejandra formaba parte estaba constituida por su madre, su hermana menor, la pareja de su madre, su tía y la hija de ésta, su abuela materna y su tío, quien tenía Síndrome de Down. Es importante poner énfasis en que prácticamente todos los integrantes de la familia eran mujeres, asunto cuya trascendencia e

importancia abordaré posteriormente. Asimismo, vale la pena señalar que desde niña Alejandra vivió solamente con su madre y no conoció a su padre biológico; aunque en las entrevistas no proporciona muchos detalles al respecto, durante una conversación incidental me comentó que su madre hablaba de él en pocas ocasiones y nunca le había dado grandes explicaciones acerca de las razones por las que no vivía con ellas.

Otra cuestión que no hay que perder de vista es la constante presencia del miedo a lo largo del relato como una emoción que permeaba la participación de Alejandra en varios contextos de práctica. Este miedo se manifestaba de diversas maneras, en relación a diferentes personas –especialmente hombres- y en diferentes situaciones. Además del miedo que ella misma experimentaba, cobra relevancia el expresado por otras personas con quienes convivía cotidianamente y tenía una fuerte vinculación afectiva, como es el caso de su madre y su abuela; este miedo expresado por otros tuvo cierta influencia en la consecución de los planes de Alejandra y la modificación de sus expectativas, particularmente en relación a la elección de carrera.

Como ya lo he dicho, el abordaje de la trayectoria escolar exigió remontarse a algunos detalles de la infancia de Alejandra. En ese entonces su madre impartía clases de dibujo técnico y arquitectónico⁵⁴ en una escuela de nivel secundaria y, dado que cubría dos turnos, su horario de trabajo era de siete a diecisiete horas, por lo que la mayor parte del día no estaba en la casa, como ella recuerda en el siguiente fragmento: “...*todo lo que fue mi primaria nunca estuvo conmigo [su madre], has de cuenta yo crecí casi casi solita en la primaria...*” (ASL-E01:7).

En un punto de su narración, Alejandra menciona brevemente que durante esta época su tía las crio a ella y a su prima⁵⁵. Fue justo en esos años que

⁵⁴ Ella estudio Arquitectura en la entonces ENEP Acatlán y terminó de escribir un proyecto de tesis aunque no consiguió titularse (por razones que desconozco). Este punto cobra importancia posteriormente al indagar acerca del significado que parece tener para ella que Alejandra concluya una licenciatura y, sobretodo, que consiga su título.

⁵⁵ Un detalle importante relativo a esta situación es que durante las entrevistas Alejandra menciona muy brevemente que su tía la regañaba mucho. Es posible pensar que desde pequeña, estando inmersa en esta particular estructura familiar, Alejandra vivenciara los efectos de una tendencia por parte de los demás

experimentó una difícil situación; al respecto me limitaré a decir que se trató de un intento de abuso sexual. Posteriormente asistió a terapia psicológica por aproximadamente dos años⁵⁶. La única integrante de su familia que se enteró de los detalles fue una tía –no especifica quien-, mientras que su madre desconocía gran parte de lo sucedido, aunque Alejandra no ahonda en el porqué de esta situación. Posteriormente en la narración ella se extiende hablando sobre los cambios y modificaciones posteriores en la relación con su madre. En breve retomaré este punto pues por ahora intentaré delinear la vinculación de Alejandra con la escuela y algunos cambios importantes en ésta, posteriores y relacionados al intento de abuso.

Al hablar sobre sí misma cuando era niña, Alejandra se presentó como una persona retraída, tímida y callada, maneras de ser que le acarrearón algunas dificultades en la escuela, pues era etiquetada por algunas profesoras como “poco sociable”; al respecto recuerda: “...*no me gustaba juntarme con los niños, era aislada, era introvertida, lloraba quedito, era muy depresiva porque tuve un conflicto muy fuerte en la primaria...*” (ASL-E01:8). El intento de abuso sexual fue un suceso coyuntural en el de por sí difícil proceso de escolarización de Alejandra durante los niveles básicos. Ella considera que en ese momento en particular su rendimiento académico era bajo, y la experiencia del intento de abuso fue una razón para que éste bajara aún más, probablemente porque su manera de actuar no respondía o no se adecuaba a lo que se esperaba de ella como alumna de primaria, es decir, que se integrara con los demás niños, que no se aislara del grupo y que participara en dinámicas grupales u otras actividades. En el siguiente fragmento rememora algunas expresiones de los profesores que se referían a ella, vinculándolas además con la baja en su rendimiento, posterior al intento de abuso: “...*eso sí [la experiencia del abuso] como me hizo todavía (sic) que bajara más mi*

integrantes de la familia a valorar más a su prima, dada la relativa ausencia de su madre. Lo anterior de alguna manera puede tener relación con el papel que tuvo su prima –siendo estudiante de odontología- en la época en que Alejandra estaba en proceso de elegir una carrera, representando al éxito profesional y, consecuentemente, siendo una figura cuyos pasos valdría la pena seguir aunque, como explico posteriormente, Alejandra no tenía la menor intención de hacerlo.

⁵⁶ De paso hay que destacar que esta experiencia de acercamiento al quehacer psicológico no parece haber formado parte de los elementos y razones que encauzaron su elección de carrera.

rendimiento, porque de por sí siempre era señalada por los maestros, o sea dicen (sic) ‘esa niña sí puede pero no quiere’ y siempre (...) como que siempre era yo la del panzazo...’ (ASL-E01:8). Inclusive, a los profesores les parecía poco creíble que Alejandra, siendo hija de una profesora, fuera “*tan burra*”, como si esto fuera una condición que asegurara un “buen” rendimiento escolar.

Aunado a lo anterior, valorando en retrospectiva su situación en esa época, ella misma concluye que durante un tiempo justificó las dificultades que tenía en la escuela con la experiencia que había tenido, recurriendo a una idea que contemplaba el “*trauma*” que había experimentado como una razón de que no fuera “*inteligente*”:

...antes yo decía “es que yo no soy inteligente porque como tuve un trauma en la infancia, me traumó de por vida y ya no voy a poder aprender”, tenía esa idea, de hecho luego me justificaba cuando no entendía algo (...) diciendo cosas que me habían pasado... (ASL-E03:22)

Ahora bien, como lo mencioné anteriormente, dejé de lado el tránsito de la secundaria al bachillerato para enfocarme en la experiencia escolar de este último nivel. De la secundaria el único aspecto en el que profundicé durante las entrevistas fue el académico, de donde salta a la vista la relevancia que tenían para ella las clases de química, donde surgió su interés por ésta materia gracias a que ella misma reconocía que era buena en ello. Además, en sus propias palabras, “*las maneras en que la maestra explicaba*” fueron también importantes.

Alejandra cursó el bachillerato en el CCH Naucalpan en el turno vespertino. Concluyó sus estudios en tres años y durante ese período solamente reprobó tres asignaturas, aprobando dos de ellas a través del PAE⁵⁷ y la restante presentando el examen extraordinario correspondiente. Uno de los aspectos de mayor relevancia en este momento de la trayectoria escolar es la postura personal de Alejandra en relación a su participación en las prácticas escolares, cuestión que

⁵⁷ Siglas de Programa de Ayuda al Egreso, una “forma de regularizarse” que proporciona el plan de estudios del CCH y que consiste en cursos intensivos de 40 horas divididas en 10 sesiones de cuatro horas cada una. Este programa está dirigido a estudiantes que “deben” entre una y seis asignaturas. Hay tres períodos de PAE durante el ciclo escolar. Información recuperada el día 10 de Abril del 2014 de la siguiente dirección electrónica: <http://www.cch.unam.mx/padres/losexamenes>

evidentemente tiene un profundo sustento en la experiencias escolares precedentes así como en su participación en los diversos contextos de práctica y actividades dentro del CCH y su particular cultura juvenil-estudiantil. Este modo de participación en la escuela destaca también por las diferentes condiciones que lo facilitaron y la articulación de su participación en contextos de práctica situados fuera de la escuela, como es el caso de su hogar.

Puesto que en todos los niveles escolares anteriores había asistido a clases en el turno matutino, haber ingresado al turno vespertino en el CCH en un principio no fue de su total agrado. Hablando de los primeros momentos en el bachillerato menciona que entraba a sus clases “*nada más por entrar*”, señalando también que la escuela no le “*gustaba*”:

...el cambio así abrupto de turnos, yo iba en la mañana pues desde siempre entonces sí estuve en una fase como de depresión de que dije “no manches, me quedé en la tarde”, entonces sí estaba así como muy tristona (...) o sea no me gustaba, de plano no me gustaba y entraba a mis clases nada más por entrar, pero así de que me gustaban pues no... (ASL-E01:1)

No obstante, con el paso del tiempo y en gran medida gracias al establecimiento de distintos vínculos sociales, elaboró una postura personal diferente en torno a su condición de estudiante del turno vespertino, apropiándose de un discurso que de diferentes maneras expresaba que la mañana era para “*nerds*”, “*mataditos*” y “*aburridos*”, mientras que la tarde era más “*desmadroso*”, identificándose con esta última manera de ser estudiante (o, en todo caso, de ser joven):

...después fui conociendo muchos amigos y dije “ah no manches el turno vespertino está bien chido, es bien desmadroso (sic), es más chido que en la mañana” y empecé a decir “en la mañana es de nerds, la mañana es para mataditos, para aburridos”... (ASL-E01:1)

Desde los primeros semestres y durante prácticamente todo su paso por el bachillerato, como se dice en la fraseología escolar, se juntó con los “*cancheros*”, un grupo no-áulico, es decir, constituido por pares que no pertenecían

exclusivamente al grupo en el que ella tomaba clases; se trataba de un grupo de pares de distintos grupos y semestres, que se reunía en un sitio específico del espacio social y material del CCH, en este caso, las canchas de baloncesto. Como es frecuente en la conformación de grupos de pares, la posibilidad de pertenecer a éste requería de ciertos elementos de identificación y en este caso se trataba de saber jugar baloncesto, por lo que Alejandra se vio en la necesidad de aprender. En el siguiente fragmento explica esto y, además, es llamativo encontrarse con el comentario de que dejaba de asistir a clases por estar en las canchas jugando baloncesto:

...me empecé a juntar con los cancheros y pues los cancheros eran bien ebrios, eran bien desmadrosos (sic), pero pues yo no tenía dotes de basquetbolista (...) empecé a jugar con ellos y ya me empezaron a decir “ay que no se bota así sonsa”, y ya por querer aprender empecé a jugar basquetbol y aunque no me gustaba así tanto tanto poco a poco agarré amor y aunque no sabía pues ya, y por andar jugando pues no entraba a mis clases... (ASL-E01:1)

En la narración resulta claro que los procesos de interacción con los pares eran muy significativos para Alejandra y tienen parte en las razones por las que los aspectos académicos pasaron a un segundo plano de importancia para ella; en relación a lo anterior, el siguiente fragmento del relato de Alejandra es bastante ilustrativo: “...*nunca le tomé tanta importancia [a la escuela], como conocí a los amigos, las canchas eran todo para mí...*” (ASL-E01:6). En repetidas ocasiones hace comentarios como “*mis clases nunca me gustaron*”, “*a la escuela nunca le tomé tanta importancia*”. También hace énfasis en que entraba tarde a la mayoría de las clases o deliberadamente no entraba, frecuentemente por pasar tiempo con sus amigos. Señala también que a veces prefería no asistir a la escuela para no abordar los camiones que la llevaban al CCH, pues por experiencias de algunos familiares sabía que en esa ruta frecuentemente acaecían asaltos, situación que le causaba “*mucho miedo*”.

Por su parte, el particular significado que las calificaciones, aspecto que generalmente se considera como principal indicador del “rendimiento escolar”, tenían en ese momento para ella es bastante interesante pues lo único importante era “pasar” las asignaturas sin importar que obtuviera calificaciones altas. Durante el bachillerato “*veía los sietes como una maravilla*”, mientras que las calificaciones de nueves o dieces eran, desde su postura, sólo para las personas que buscaban sobresalir, lo cual no era su caso. En el siguiente fragmento explica lo que se decía a sí misma cuando obtenía un siete en alguna asignatura del CCH:

...”ay a fuerzas saqué siete” y las chocaba conmigo misma y decía “muy feliz, pues pasaste no tienes que sacar diez, dieces los que quieren sobresalir”, dije “son muy inteligentes pero pues yo no quiero”, y ya yo nada más lo veía como pasar, no como sobresalir ni nada. (ASL-E01:13)

Esta particular manera de vincularse con la escuela así como el significado que ésta tenía para ella durante el bachillerato cobra sentido si se aborda tomando como punto de partida lo que entiendo como un acuerdo tácito entre Alejandra y su madre, fruto de la compleja relación entre ambas. A continuación ahondo en esta idea.

Evidentemente el intento de abuso sexual incidió profundamente en diversos aspectos no sólo de la vida de Alejandra sino también de las personas cercanas a ella. Muy probablemente tuvo repercusiones importantes al interior del hogar, en las relaciones con las demás personas que conformaban su estructura familiar. De entre estas relaciones destacan los cambios de la relación con su madre, pues si se tiene en consideración que el intento de abuso sexual sucedió mientras ella no estaba en la casa, debido a que estaba trabajando, me atrevería a pensar que la relación de ambas se fue desarrollando con un marcado sentimiento de culpa por parte de su madre, quien tiempo después hizo varios esfuerzos por mantenerse al tanto de Alejandra, por acercarse a ella y estar presente en su vida. Esta situación podría entenderse también como un afán por compensar el tiempo de ausencia. Por su parte Alejandra asumió de una forma muy particular este

“regreso” de su madre, pues consideró que tenía la obligación de retribuirle⁵⁸ de alguna manera el apoyo que ahora le brindaba; en el fragmento siguiente lo explica de manera breve: “...*siempre estuvo ausente y como regresó pues yo dije ‘mi mamá regresó’ y dije ‘pues si mi mamá regresó, tengo que pagarle bien’...*” (ASL-E01:9). Sin embargo, vale la pena detenerse a pensar en que las cosas pudieron haber sido muy distintas si Alejandra hubiera asumido este “regreso” de su madre de manera diferente, tal vez culpabilizándola por el intento de abuso, aprovechándose posteriormente de la situación ventajosa que tendría en relación a ella.

Ahora bien, debido al valor social que muy frecuentemente se le atribuye, la escuela apareció entonces como una actividad que le daba la oportunidad a Alejandra de cumplir con esta obligación para con su madre. Adicionalmente, cabe resaltar que el apoyo que le daba ahora su madre representaba una motivación extrínseca para Alejandra en relación a su participación en la escuela:

...mi mamá se portó más chida (sic) conmigo, como estuvo más conmigo y sentí más su apoyo fue que subí mi promedio y siempre siempre siempre le he macheteado (sic) y todo y aunque no me gustan las cosas que hago a veces las puedo hacer. (ASL-E01:9)

Es interesante atender a los detalles de este acuerdo tácito, pues su madre asumió un papel activo al exigirle explícitamente que cumpliera en la escuela. Asimismo, esta exigencia tenía la particularidad de que tenía que “pasar” las asignaturas sin importar cómo. Esto seguramente incidió de manera importante en la postura personal de Alejandra en relación a la escuela y fue un elemento constitutivo tanto de su concepción de “pasar por pasar” como del valor que tenían las calificaciones para ella; como menciona en otra parte del relato:

...mi mamá me dijo (...) “tú nunca me vas a reprobar ninguna materia, tu siempre tienes que pasar todas no me importa hagas lo que hagas, tengas

⁵⁸ Hablo de retribución porque lo dicho por Alejandra me remite a uno de los usos de esta palabra, en este caso, a la correspondencia por un favor u obsequio que alguien recibe.

que hacer lo que tengas que hacer”, y yo siempre me concentraba sólo en pasar, nunca en aprender, nunca, nada más en pasar... (ASL-E02:3-4)

También es importante prestar atención a ciertas características del CCH (características similares a las que despuntan en el caso anterior) pues éstas brindaron algunas condiciones que le facilitaron a Alejandra el cumplimiento de la “obligación” para con su madre. Al hablar sobre su cotidianidad durante el bachillerato y la manera en que evitó reprobar varias asignaturas a pesar de que regularmente se “saltaba” clases o llegaba tarde a ellas por pasar tiempo en las canchas, Alejandra habla del papel y la contribución de otros actores además de los propios estudiantes –como es el caso de los profesores- en el carácter “relajado” del CCH. Por ejemplo, hablando de manera general de los profesores, explica que: “...*casi todos los [profesores] del CCH eran barcos...*” (ASL-E01:11). Respecto a las clases, menciona que la mayoría terminaban antes del tiempo previsto o que, a pesar de que los estudiantes tenían muchas faltas a lo largo del semestre, algunos profesores no hacían ningún comentario e inclusive los aprobaban al finalizar el curso: “...*terminaban pronto las clases porque muchos maestros eran flojos, muchos no iban, el CCH es bien liberal, tenías un buen de faltas y no te decían nada...*” (ASL-E01:11).

Por su parte, la configuración de las actividades de los integrantes de su familia y los tiempos que pasaban fuera de casa o en la casa es otro elemento importante para entender la cotidianidad de Alejandra durante los primeros tres semestres del bachillerato y la manera en que ésta se articulaba con sus modos particulares de participación en las prácticas académicas. Durante aquella época su madre y su tía trabajaban casi todo el día, su prima aún se encontraba estudiando la licenciatura de odontología, su hermana menor cursaba la secundaria en el turno matutino y su tío asistía a una escuela especial, de tal forma que por las mañanas las únicas personas que estaban en la casa eran Alejandra y su abuela. Dado que durante casi toda la mañana estaba prácticamente sola, realizaba ciertas actividades como escuchar música a todo volumen mientras hacía labores domésticas, aprovechando la privacidad con la

que contaba. Además tenía la oportunidad de salir tarde de su casa para dirigirse a la escuela sin que nadie la presionara o la cuestionara sobre ello, hacía la tarea “*veinte minutos antes de entrar*” a clases y frecuentemente llegaba tarde al CCH porque se quedaba viendo la televisión.

Tiempo después, aproximadamente cuando inició el cuarto semestre del bachillerato, la pareja de su madre se mudó a la casa lo cual implicó una modificación sustancial de la configuración de actividades y, consecuentemente, de la cotidianidad de Alejandra. Se vio forzada a dejar de realizar sus actividades acostumbradas. Inclusive cambió sus horarios de comida pues intentaba evitar compartir la mesa con su padrastro, entre otras cosas. Otra cuestión problemática fue que debía “*hacerse como que estudiaba*” y salir de su casa antes de lo que acostumbraba, simulando que se dirigía puntualmente al CCH. Lo anterior se debía probablemente a que su padrastro constituía un medio a través del cual su madre podría enterarse de que ella no estaba cumpliendo con la escuela, que salía tarde de su casa o que faltaba:

...cuarto, quinto y sexto estuvo viviendo ahí el (...) novio de mi mamá entonces así como que cambió un buen mi estilo de vida (...) me hacía la que estudiaba pero pues realmente no, hacía garabatos en mis cuadernos o veía la tele, no me gustaba hacer otra cosa (...) tenía que hacerme por lo menos la que estudiara y tenía que salir antes porque él me decía “es que no sales antes”... (ASL-E01:4)

Asimismo, la presencia de un hombre en la casa y el hecho de que ella estuviera sola con él eran causa de incomodidad. Este es uno de los puntos que ponen de manifiesto la importancia de que en la estructura familiar prácticamente todos los integrantes eran mujeres. En la narración de Alejandra hay algunos indicios que permiten pensar que en su casa imperaba una forma de pensar muy particular en relación a los hombres. Por ejemplo la creencia que tenía su abuela de que los padrastros suelen ser violadores. Por lo dicho por Alejandra, parece ser que estas ideas recogían algunos elementos del contenido de ciertos programas de televisión. De alguna manera estos comentarios daban razones a Alejandra para

sentir temor de su padrastro, por lo que durante un tiempo estuvo buscando maneras de evitar estar sola en su casa cuando estaba él⁵⁹. Al respecto menciona:

...no me gustaba estar solita en mi casa por lo mismo, me acordaba de cosas y mi abuelita siempre me metía la idea de que los hombres son violadores, los padrastros que salen en la mujeres casos de la vida real siempre son los violadores y siempre me metía esa idea (...) yo no decía “mi padrastro es un violador”, pero sí así como que de lejecitos y por eso me gustaba más estar en la calle... (ASL-E01:10)

Antes gustaba de estar en su casa para evitar salir a la calle, subir al transporte público o llegar temprano al CCH, pero con su padrastro en casa prefería evitar estar ahí, así que comenzó a pasar tiempo en la casa de una amiga, a quien conocía desde la secundaria y también tomaba clases en el CCH: “...*como ya no me gustaba estar en mi casa ya me salía antes, me iba a la casa de una chava que vive por mi casa (...) y ya estaba con ella un rato y luego nos íbamos a la escuela...*” (ASL-E01:5).

En cuanto a la elección de carrera, Alejandra menciona que para ella fue una situación muy complicada, primero porque en un determinado momento, antes de concluir el CCH, no sabía qué estudiar, y después porque había estado contemplando diversas opciones como medicina, pedagogía, historia, filosofía e inclusive ingresar a una escuela militar, aunque señala medicina y, finalmente, dos carreras relacionadas a la química, química farmacéutico biológica (QFB) y química industrial, como sus principales opciones de formación profesional.

Hablando de la expectativa de estudiar medicina, Alejandra tenía una concepción particular de lo que implicaba ser médico, relacionada en parte con el prestigio social y el reconocimiento del que goza esta profesión, pensándolo tal vez desde el sentido común; al respecto dice: “...*clásico ¿no? los médicos se creen bien chingones (sic) y pues toda la gente ‘ay es doctor, ay el doctor’, y dije*

⁵⁹ Explica también que, debido a que su padrastro estaba jubilado, pasaba prácticamente todo el día en la casa.

‘ay yo quiero ser médico’....” (ASL-E01:14). Aunque también en el entramado de esta concepción se encontraban las experiencias que tuvo cuando una amiga de su prima, que estudiaba medicina, ocasionalmente visitaba su hogar. Alejandra presencié en varias ocasiones el reconocimiento y la atención que ella recibía de parte de su propia familia. En el siguiente fragmento relata esta situación, expresando que pese a mostrarse indiferente al trato que le daban a la estudiante de medicina, ella misma quería recibir también ese tipo de atención:

...mi prima la odontóloga tenía una amiga que es médico y ya este llegaba y “ay Sandy” y ya veía cómo la atendían ¿no? yo ahí toda indiferente viendo cómo era el trato de mi familia hacia ella “ay Sandy, ¿Cómo va la medicina?”, “Ay este ay muy bien, ay sí”, y ya siempre se veía eso ¿no? y por eso, por seguir su modelo digamos... (ASL-E01:15)

Sin embargo, pronto se vio forzada a abandonar la expectativa de la medicina pues, habiendo concluido el CCH con un promedio de calificaciones de siete punto tres, sabía que no tendría oportunidad de conseguir un lugar en esa carrera a través del pase reglamentado.

En cuanto a las otras dos opciones, QFB y química industrial, partían de su interés por la química cuyo origen, como he mencionado antes brevemente, se remonta a la secundaria y tiene relación con la manera en que la profesora impartía las clases así como con el sentido que la propia Alejandra tenía de ser una participante competente en las clases: “...*la maestra te explicaba porque decía ‘ay que la fórmula, todas las reacciones, los elementos’ y así te lo explicaba y sus maneras de explicar también como que me gustaban y por eso me interesaba más.*” (ASL-E01:7). Ya durante el bachillerato, compartió su interés con un amigo, con quien emprendió una búsqueda de información sobre las carreras relacionadas con la química, el perfil profesional y algunos detalles sobre los campos de desenvolvimiento profesional. Conocer todos estos aspectos reforzó la expectativa de Alejandra de estudiar alguna de las dos carreras:

...tenía un amigo que quería ser químico, (...) empezamos a hablar y ya dije “ah, pues va vamos a buscar”, y ya fuimos a buscar la guía de carreras el perfil del químico, sus campos de trabajo, cuánto dinero ganaban (...) sí tenía conocimiento de lo que era, lo que hace un químico... (ASL-E01:16)

De esta forma, al realizar el trámite del pase reglamentado decidió incluir la carrera de químico fármaco biólogo (QFB) en la FES Zaragoza y química industrial en la Facultad de Química, en C.U. Sin embargo, cuando su madre se enteró de esta decisión se opuso rotundamente a pesar de los argumentos de Alejandra al explicarle las razones de su elección, teniendo como motivo principal que ella sentía que era “útil” solamente para esa materia. En el relato trae a la memoria esta argumentación:

...le dije “ay sabes que yo nunca me he sentido útil para otras materias, creo que química es lo único que podría presumir que sé, es lo único que me dicen y entiendo a la primera, no tengo que estar siendo la mensa (sic) del maestro para entenderle”, entonces dije “pues si soy buena para esto me voy a esto”... (ASL-E01:18)

A pesar de todo, su madre influyó decisivamente en la elección de carrera, aunque parece haber sido un proceso no totalmente explícito ya que, pese a que decía brindarle apoyo total, condicionaba las posibilidades por las que Alejandra podía optar; expresando frustración ella recuerda: “...*me dijo* [su madre] ‘*escoge lo que tú quieras, pero no lo escojas lejos, no escojas algo que no te guste, no escojas algo que (...) te vayas a morir de hambre, no escojas’, o sea a todo le ponía trabas, a todo...*” (ASL-E01:16). A través de lo narrado por Alejandra es posible hacerse una idea de lo importante que era para su madre una “buena” elección de carrera, así como algunas de sus preocupaciones particulares al respecto. Especialmente dos puntos reflejan las preocupaciones de su madre en cuanto a la elección de carrera y plantel. Por una parte estaba la ubicación de ambas escuelas, bastante alejadas de su casa (Alejandra vivía en Naucalpan, cerca del CCH y la FES Acatlán), lo que, desde su perspectiva, suponía riesgos en diversos sentidos, particularmente en relación a los medios de transporte que utilizaría;

además se alcanza a entrever el temor a personas “malas”, a los desconocidos: “...mi mamá me dijo ‘no, es que Zaragoza está bien lejos, hay mucho malvado, hay mucho no sé qué’...” (ASL-E01:14). Asimismo, en esta situación vuelve a hacerse presente el temor latente a los hombres, pues su madre consideraba que la mayoría de estudiantes que cursaba una carrera relacionada con la química eran hombres. Adicionalmente una carrera así, desde su punto de vista, no le ofrecería una buena remuneración económica a futuro.

Por su parte otros integrantes de la familia, incluyendo a la pareja de su madre, intentaron convencerla de que estudiara odontología al igual que su prima, quien en esa época recién había concluido la licenciatura y estaba trabajando como ayudante de una dentista. Le expusieron diversas razones: el buen sueldo que un odontólogo podría percibir, la posibilidad de que en un futuro ambas trabajaran juntas pues el padre de su prima le había facilitado un espacio que utilizaba como consultorio, las comodidades que supondría contar con los materiales y el instrumental de su prima –teniendo en consideración que todo eso es bastante costoso- e incluso hicieron alusión a habilidades que le podrían ser útiles como odontóloga, pero en todos los casos tomando como referencia a su prima quien parecía simbolizar el éxito académico y profesional al interior de la familia:

...decían “ay no, lo único que necesitas es habilidad en las manos, ya ves tu eres muy buena para las manualidades, haces adornitos así y ella que es bien brusca, bien tonta (...) con las manos y ansiosa, entonces si ella puede tú también, además ya tienes los materiales esas pinzas de siete mil pesos, su papá le va a poner un consultorio pueden trabajar juntas, darse su tiempo”, o sea como que me querían vender mucho la idea de que estudiara odontología... (ASL-E01:18)

Posteriormente en el relato, Alejandra menciona un momento culminante en el que la presión de sus familiares la llevó al hartazgo y, consecuentemente, a una elección precipitada, que ella misma caracteriza como forzada, a la que llegó por eliminación de las opciones que tenía disponibles de acuerdo con los criterios que

dictó su madre, como la cercanía entre su hogar y el plantel, pues le había impuesto a Alejandra como únicas opciones viables la FES Iztacala y la FES Acatlán. Sin embargo, ella no tomó en consideración a la última pues tenía la idea de que los estudiantes de ahí eran como “hippies” y ninguna carrera llamaba su atención. En el siguiente fragmento explica brevemente las razones por las que, después de haberse quedado con la opción general de la FES Iztacala, fue descartando opciones de carreras hasta llegar a psicología; vale la pena mencionar que aunque por la manera en que lo narra parece que se trató de una ocasión en particular cuando llegó a esa decisión, estando en compañía de todos sus familiares, cabe la posibilidad de que se trate más bien de un uso retórico:

...me sentía presionada porque me sentía como en la silla del juicio y estaba mi hermana menor, estaba mi mamá, mi padrastro (...) mi prima, mi tía, mis tíos, todos ahí alrededor mío diciéndome “estudia odonto, estudia odonto, estudia”, y yo tanto me harté que les dije “no, no voy a estudiar eso, no no no”, y les dije “¿quieren Iztacala? Va, Iztacala, ¿Medicina? No tengo el promedio, enfermería yo decía que eran los chachas de los doctores (...), biología dije ay no, está chida (sic) pero no, no quiero, y ya dije pues psicología”, y yo la verdad no sabía qué era, no sabía chido (sic) qué hacían los psicólogos. (ASL-E01:19)

Debido a que había realizado el trámite del pase reglamentado vía internet y la convocatoria estaba cerrada fue necesario que acudiera a la Dirección General del CCH para realizar el cambio en su solicitud de carreras y planteles. Asistió acompañada de su madre; este detalle también fue determinante para la elección final. Tenía la expectativa de poder dar de baja su solicitud y presentar el examen de admisión, pero la persona que la atendió le recomendó que solamente cambiara las opciones de carrera, pues podría ser bastante arriesgado y complicado intentar presentar el examen de admisión. Terminó incluyendo psicología en la FES Iztacala y bioquímica diagnóstica en la FES Cuautitlán:

...como ya había metido química industrial y QFB tuve que ir a la (...) Dirección General de CCH y ya les dije “ay que quiero hacer un cambio de

carrera”, y ya lo hice pero por escrito, metí escrito así con mi mano psicología y bioquímica diagnóstica y ya, lo hice así porque mi mamá también estaba al lado mío viéndome lo que estaba haciendo... (ASL-E01:19)

Después de re-tramitar el pase reglamentado, vía internet confirmó que había conseguido un lugar en la FES Iztacala para la carrera de psicología. Mientras que para Alejandra esta noticia fue por demás intrascendente, carente de relevancia, para otras personas cercanas, especialmente para su madre, fue motivo de alegría.

Comentando sobre el tiempo transcurrido entre el trámite del pase reglamentado y el inicio de la licenciatura, Alejandra menciona a quien en ese entonces era su novio, también estudiante del CCH. Él ya tenía un lugar en la carrera de contaduría en la FES Cuautitlán. Ella señala que los comentarios de su novio se sumaron a las demás voces que se encontraban a favor de que estudiara psicología, aunque ella no estaba de ninguna manera convencida; explica que en esa época: “...*de todos lados me llegó la idea de que psicología era para mí, nunca yo me la creí pero todos los demás me lo decían...*” (ASL-E01:23).

Relata que no se dio a la tarea de indagar acerca de las labores que podía desempeñar un psicólogo, en qué áreas se desenvolvía u otros aspectos de la profesión. No obstante, las clases de psicología que tomó durante el CCH le permitieron, con base en algunas de las temáticas revisadas y ciertas dinámicas efectuadas en clase, hacerse de una concepción general de lo que un psicólogo hacía. Esta concepción estaba orientada principalmente al aspecto clínico: “...*ni investigué qué era la psicología ni investigué cuánto ganaban, no investigué las áreas de trabajo nada, yo sólo pensé que era así como más clínico...*” (ASL-E01:19). Hablando de este momento previo al ingreso a la carrera, también destacan sus comentarios respecto de una motivación intrínseca por estudiar psicología que parece derivar de lo que había tenido oportunidad de aprender en las clases del CCH; puesto que desde su perspectiva los psicólogos “*hacían sentir bien a la gente*”, consideró que en algún momento de la carrera contaría con las

herramientas o habilidades necesarias para, en sus palabras, “*auto-terapearse*”, hacerse sentir bien a sí misma dada la concepción que tenía de sí misma como una persona “*anti-social*”: “...dije ‘*ah qué chido, eso hacen los psicólogos, hacer que los seres se puedan adaptar, ser más sociables*’ o sea porque yo dije ‘*yo fui un ser antisocial entonces igual pues puede servirme auto-terapearme*’ (sic)...” (ASL-E01:25). También entre estas especulaciones previas a iniciar las clases de la licenciatura estaba la idea de que los profesores la analizarían por la manera en que se vestía, el color de sus ropas y otros detalles, expresando finalmente algún comentario referente a su personalidad; inclusive decidió vestirse de colores oscuros el primer día de clases para evitar llamar la atención y ser objeto de análisis.

Fue así que ingresó al turno matutino de la carrera de psicología en la FES Iztacala. Dado que la psicología no le “*apasionaba*”, los primeros momentos en la licenciatura fueron difíciles. Narra que frecuentemente lloraba por varias y diferentes razones; lloraba igual en su casa que en la escuela, durante los cambios de clase o, en ocasiones, a mitad de la clase salía del salón y se retiraba a algún lugar (al baño por ejemplo) para llorar. Si algún profesor les pedía que comentaran sobre la lectura que les había encargado leer ella, no habiéndola revisado, se sentía mal por no levantar la mano y darse cuenta de que sus demás compañeros sí participaban.

De esta época destaca el trabajo que llevó a cabo en las clases de psicología aplicada laboratorio I y II. Este contaba con ciertos elementos que pese a ser débiles en ese momento, fueron germinales en el proceso de elaboración de sentido dentro de la licenciatura. Este trabajo implicaba la puesta en práctica de algunas nociones de corte conductista como discriminación de colores y aprendizaje por condicionamiento, pero lo ciertamente relevante fue que las actividades las llevaban a cabo con un niño, lo cual era un punto de contraste respecto al carácter meramente teórico del trabajo en las demás clases; hablando de las razones por las que destaca este trabajo ella comenta: “...*trabajar con un niño, tal vez porque todo era muy teórico, puras lecturas y ya trabajar con un niño*”

se me hizo algo diferente, no era una ratita ni nada, se me hizo padre (sic)..." (ASL-E02:4).

No obstante, para Alejandra las demás asignaturas parecían no tener un sentido claro y, sobretodo, carecían de importancia. Menciona como ejemplo las clases de psicología experimental laboratorio y los trabajos de condicionamiento operante que se llevaban a cabo con una rata en las cajas de Skinner. Para ella, esta clase era simplemente como un juego pues desconocía la relación entre esta práctica y los fundamentos teóricos del conductismo revisados en otras clases, ya que no leía debido al desinterés que sentía por éstas. Al respecto explica:

...iba bien en laboratorio pero no me gustaba ver a una rata y pararme a las seis de la mañana, a las cinco, solamente para ver a una rata, y yo realmente lo veía así como un juego porque la verdad no tenía conocimientos, no sabía por qué era importante, no sabía nada porque a veces no leía (...) nunca leí para qué eran ni los reforzadores ni nada de eso porque no me importaba... (ASL-E02:2-3)

Sin embargo, como explica en el fragmento anterior, a pesar del desinterés por esa clase "*iba bien*", es decir, mantenía calificaciones aprobatorias. Cabe preguntarse entonces ¿a qué se debía esta situación? Si realmente las clases no eran algo de interés para ella, ¿Qué sentido tenía que hiciera al menos lo necesario para aprobarlas?

Para ella la permanencia en la licenciatura era una situación momentánea. La expectativa de tramitar un cambio de carrera era constante: cada año se aseguraba de estar al tanto de las fechas en que debería realizar los trámites de cambio de carrera así como de los requerimientos necesarios. Uno de los requisitos más importantes es que el estudiante no haya reprobado ninguna asignatura durante los dos primeros semestres. Alejandra, asumiéndolo además como un reto, decidió empeñarse en hacer solamente lo necesario para aprobar las asignaturas sin darle mucha importancia a las calificaciones que obtuviera, siempre y cuando fueran aprobatorias: "...dije *‘si quiero cambiar de carrera (...)*

tengo que pasar todas las materias’, entonces dije ‘pues mi reto de ahora es no reprobar, si saco seises me vale, yo solamente quiero pasar para poder cambiarme de carrera.’ (ASL-E02:2). Durante los primeros semestres este fue el sentido subyacente a la elaboración de su postura personal respecto a su participación en la escuela. En el siguiente fragmento de manera breve explica su perspectiva durante el primer semestre. Aunque la carrera no le “*apasionaba*” ni era parte de un proyecto a futuro, conseguir sus objetivos más inmediatos requería de cumplir con tareas y trabajos, aunque no hacía nada más allá de lo que se le pedía en las clases:

...el primer semestre fue de que hacía mis tareas, cumplía y era responsable, aunque las hacía no participaba, no buscaba más allá de la psicología porque realmente no era algo que me gustara tanto, no me apasionaba, ni siquiera estaba como un proyecto de vida para mí porque me quería cambiar de carrera, entonces lo hacía porque lo tenía que hacer mas no porque me gustara... (ASL-E02:1)

Parte de la intención de conseguir cambiarse de carrera contemplaba la posibilidad de ingresar a una licenciatura relacionada con la química. No se había desvinculado de ninguna manera de este interés, pues de cuando en cuando visitaba la Facultad de Química en C.U. y también leía libros sobre esta materia, inclusive dándoles prioridad sobre las lecturas correspondientes a las clases de psicología. Además, continuó en contacto con el amigo del CCH con quien había compartido el interés por estas carreras.

De igual manera, la intención de ingresar a la escuela militar se mantuvo presente durante bastante tiempo. El límite de edad para su ingreso eran veinte años y cuando teniendo esa edad concluyó el sexto semestre de la licenciatura aún esperaba poder dejar la carrera de psicología para ingresar a la militar. Sin embargo, por diferentes circunstancias no tomó esa decisión y al cumplir veintiún años esta posibilidad se esfumó:

...en sexto todavía pensé “ay la voy a dejar”, y todavía como tenía veinte años dije “ay hasta los veintiuno se puede entrar a la militar”, ya cuando

cumplí veintiuno lo primero que pensé “ya no puedo entrar a la militar”, y me frustré pero pues poquito... (ASL-E02:4)

Aunque su expectativa de tramitar el cambio era bastante clara, con el paso de los semestres se presentaron diferentes situaciones y experiencias que, recuperando su expresión, la “*amarraban*” a la carrera, es decir, que le permitían caer en cuenta de que estaba consiguiendo logros que no esperaba, como aprobar las asignaturas con buenas calificaciones, todo lo cual poco a poco le restaba coherencia a la decisión de abandonar la carrera de psicología; también es importante resaltar que, como se aprecia en el siguiente fragmento, a pesar de estar consiguiendo estos logros que eran significativos, ella misma se expresa de una manera que sugiere que no aceptaba completamente tales logros:

...cada año cada año siempre he consultado en ventanillas “cambio de carrera se hace este día”, o sea siempre yo anotaba las fechas porque siempre era como un deseo, no sé, como que yo quería, yo quería cambiarme de carrera pero siempre había algo que me amarraba, no sé tal vez que pasaba mis materias, o los niños del preescolar, los niños Down, los niños de la primaria, siempre había algo que me decía “tú eres de aquí, tú lo estás logrando aunque estás bien mensa porque no lees”... (ASL-E02:19)

Entre estos elementos constitutivos del proceso de vinculación con la carrera se encuentran varios aspectos de su propia participación en las actividades académicas y en ciertos contextos de práctica escolarizados, en la manera de relacionarse con sus compañeros de clase y profesores así como con las personas con quienes trabajó en diferentes espacios en las asignaturas aplicadas, es decir, los usuarios. Sin embargo, esto no implicó que después de los primeros semestres todas las experiencias contribuyeran a que dejara totalmente de lado su expectativa de cambiar de carrera sino todo lo contrario. En la narración, a medida que se abordan los sucesos más relevantes de cada semestre, resulta evidente que Alejandra se mantuvo por bastante tiempo en una tensión constante entre la posibilidad de abandonar la carrera y la decisión de permanecer. En lo sucesivo

profundizo en este cúmulo de experiencias intentando ajustarme en lo posible al orden de los semestres, pero antes de continuar me parece importante recuperar los indicios referentes a los vínculos de amistad que estableció al interior del aula, pues éstos tienen la particularidad de haber sido duraderos y estables a lo largo de la carrera, además de ser bastante significativos y contar con un papel en la permanencia de Alejandra en la carrera de psicología. Posteriormente dedico algunas líneas a las revaloraciones que Alejandra hace al narrar las maneras en que se relacionaba con sus compañeros de clase, sus profesores y los usuarios con los que trabajó, pues considero que éstos fueron elementos importantes en la constante modificación de su postura en relación a la escuela y en su manera de entenderse como estudiante de psicología o, más específicamente, como psicóloga en formación.

Primero, respecto a sus vínculos de amistad, dentro del aula Alejandra era parte de un grupo de cuatro amigas. Aunque no tengo una idea precisa de la época en que se conformó ese grupo supongo que no pasó mucho tiempo tras el inicio de la carrera para que comenzaran a “juntarse”. Su relación de amistad, además de abarcar aspectos y actividades de orden social-juvenil, se extendía a varias cuestiones de orden académico. La gran mayoría de ocasiones –al menos en todas las que tuve oportunidad de hacer registros de observación- en que los profesores pedían la conformación de equipos de trabajo, las cuatro trabajaban juntas (exponían temas frente al grupo, elaboraban los reportes de investigación correspondientes a las diferentes asignaturas, entre otras cosas) y era poco frecuente que aceptaran a un (a) integrante extra.

No obstante, cabe señalar que pese a esta relación tan cercana entre las cuatro, Alejandra mantenía un vínculo de amistad más íntimo con una de ellas, F***. La mayor parte del tiempo iban juntas de aquí para allá y las ocasiones en que por cualquier circunstancia no podían trabajar en equipo con el resto de sus amigas, no tenían mayor inconveniente en trabajar ambas por su cuenta, e inclusive se diría que lo preferían. Un ejemplo es el caso de las clases de

psicología aplicada laboratorio V y VI, donde ambas decidieron trabajar con el mismo profesor y asistir al mismo espacio de trabajo⁶⁰.

Asimismo, en relación a lo anterior, en el relato aparece otro aspecto interesante: Alejandra explica que en su amiga encontraba una especie de apoyo recíproco en tanto que ambas compartían un estado de indecisión respecto a la carrera, es decir, que tenían la expectativa constante de abandonarla; en el siguiente fragmento, al explicar esto, da a entender que mientras una se encontraba a punto de tomar la decisión de abandonar la carrera, la otra estaba en un momento de conformidad o estabilidad, por así llamarlo, y posteriormente los papeles se invertían:

...mi amiga (...) F*** y yo andábamos muy “ay yo quiero dejar la carrera”, yo creo también eso influyó mucho porque ella también quería dejar la carrera y cuando yo sí estaba feliz ella decía “yo quiero dejar la carrera”, y cuando ella estaba feliz yo le decía “es que no me gusta”, o sea como que las dos manteníamos eso de quiero dejar la carrera... (ASL-E02:5)

Ahora bien, a lo largo de la trama van apareciendo diversos actores, situados en distintos escenarios escolares de la Facultad, que contribuyeron en mayor o menor medida y de diferentes maneras al proceso a través del cual Alejandra fue elaborando un vínculo significativo con la carrera. En el relato se pueden distinguir al menos tres actores diferentes pero interrelacionados en la experiencia de Alejandra. Por una parte están sus compañeros de clase, que ella busca relacionar explicativamente con los usuarios haciendo una diferenciación en la manera en que los conceptualizaba y en su propia posición en relación a ellos, posicionándose comolega frente a los primeros y como experta, dada su condición de psicóloga en formación, frente a los segundos. Por otra parte están los profesores y la relevancia de la relación, de cierta manera implícita, que ella en tanto estudiante –pero también en tanto joven- sostenía con ellos. En este último

⁶⁰ En la gran mayoría de clases de Psicología Aplicada Laboratorio cada grupo cuenta con la participación de dos o tres profesores que a lo largo del semestre efectúan prácticas en distintos espacios. En ocasiones los estudiantes tienen la posibilidad de escoger con qué profesor trabajarán y, por consiguiente, en qué espacio de trabajo, con qué temática y con qué tipo de personas en particular; como parte de esta misma posibilidad de elegir entre distintas opciones, parejas o grupos de amigos –así como parejas de novios- pueden trabajar juntos.

punto destacan algunos elementos que en apariencia no deberían tener relación alguna con la escuela pero que fueron cuestiones que impulsaban a Alejandra a, por ejemplo, ausentarse constantemente de las clases o, por el otro lado, esforzarse en tareas académicas tales como la realización de reportes o la lectura de materiales con el propósito de participar en las clases.

Aparece pues un aspecto de la experiencia escolar que tuvo bastante presencia durante la mayor parte de la licenciatura, relacionándose con el desarrollo de la concepción que tenía de sí misma en tanto estudiante de psicología. Este proceso de construcción identitaria estuvo marcado por momentos de reflexión sobre su propia participación en diferentes contextos de práctica, motivada principalmente por las distintas exigencias situadas en cada uno de ellos; de esta manera fue elaborando una concepción de lo que se “esperaba” de un psicólogo y, particularmente, de lo que se esperaba de ella como estudiante de psicología. En esta situación los otros tienen un papel de gran importancia.

Alejandra hace una diferenciación entre las personas que “saben de psicología”, es decir, sus compañeros de clase y los profesores, y aquellas “personas que no están especializadas en la psicología”, en este caso, las personas con las que trabajó en las diferentes clases aplicadas.

Hablando sobre la manera en que percibía su relación con los pacientes, ella enfatiza la importancia que tenía reconocerse como la “especialista”, además de las exigencias que le imponía estar situada en esta posición tan particular, pues ella era quien tenía el conocimiento y por ende un compromiso con las personas, quienes la consultaban con la confianza de que ella, por decirlo de manera sencilla, “sabía lo que hacía”. En lo siguiente explica un poco sobre su perspectiva:

...entre paciente terapeuta, tú ya tienes ese conocimiento que a esa persona le hace falta y le das, no consejos porque no es consejo, le das las

terapias, le dices en qué está bien, en qué puede estar tal vez mal y pues se van dando cuenta ellos... (ASL-E02:23)

Esta relación con los pacientes le exigía, como la “*experta*”, tener dominio sobre el tema, y conforme tenía más dominio sobre cuestiones prácticas, su desenvolvimiento con los pacientes presentaba modificaciones importantes:

...con la gente también, como a veces tu sabes que eres el que tiene el conocimiento pues debes de dominar el tema (...) entonces no es de que tú quieras engañar a la gente sino que te vas sintiendo con más dominio en el tema y eso te va abriendo más confianza para hablar con las personas... (ASL-E03:15)

Posteriormente, al hablar sobre las experiencias específicas en las asignaturas aplicadas, ahondaré en los detalles del trabajo que Alejandra realizaba como consecuencia de las exigencias con las que se encontró al desenvolverse como psicóloga clínica.

Antes de continuar, un punto que me parece importante mencionar es que en el caso de Alejandra, a diferencia de los otros casos, el establecimiento de vínculos con las personas con las que trabajaba en las asignaturas aplicadas tiene la particularidad de que ella las consideraba como relaciones de amistad. Señala estas relaciones como razones importantes para que, a pesar del poco gusto que tenía por la carrera y por las prácticas académicas, se mantuviera por bastante tiempo “*amarrada*” a ella. Explica, valorando la situación en retrospectiva y tomando como ejemplo la experiencia durante sexto semestre en una primaria, el papel que tenía esta fuerte vinculación afectiva, es decir, que ella se encariñara con las personas con las que trabajaba, considerándolos como amigos. Me parece muy llamativo que Alejandra tome como elemento explicativo de estas situaciones sus “*conflictos emocionales, de vida, existenciales*”. En el siguiente fragmento quisiera además poner énfasis en cómo Alejandra, valorando su actuar en semestres anteriores y el hecho de que considerara a los pacientes como sus

amigos, concluye que “*estaba loca*”; asimismo, es digno de resaltar que esta experiencia fue compartida con su amiga F***:

...no me gustaba nada, no me gustaba leer, no me gustaba lo teórico, lo único que me gustaba era lo aplicado entonces precisamente a raíz de mis conflictos emocionales, de vida, existenciales pues yo me encariñé mucho, o sea yo antes estaba loca, qué miedo, (...) y por ejemplo te digo mi compañera [su amiga F***] y yo lloramos muy feo así mucho mucho cuando nos despedimos de los niños de la primaria (...) o sea yo me relacionaba emocionalmente con las personas a las que les aplicaba, bueno los que tenía [en] mis clases aplicadas y por eso me gustaba mucho porque “ay ya hice amigos” “o sea son pacientes chiquita no amigos” y eso me amarraba mucho. (ASL-E02:19)

Posteriormente explica que gracias a algunas experiencias con pacientes, a sus reflexiones y a ciertas cuestiones abordadas en clases cayó en cuenta de que, como psicóloga, no era recomendable mantener relaciones de amistad con los pacientes pues la terapia no iba a “*funcionar*”, además de que “*los pacientes son pacientes*” y no tendrían otro tipo de relación; no obstante es importante tener presente que en el caso de Alejandra esta situación parece haber jugado un papel clave en la construcción de una vinculación significativa con la carrera.

Ahora bien, en cuanto a sus compañeros de clase, me parece que lo que explica sobre cómo se percibía en relación a ellos proporciona elementos suficientes para hacerse de una idea aproximada del proceso a través del cual reelaboró su propia concepción no sólo como estudiante, como sujeto escolarizado, sino como psicóloga en formación. Además, se pueden suponer procesos de socialización –matizados por cuestiones de competencia entre compañeros- al interior del aula que no necesariamente son explícitos, los cuales, al menos como ella lo menciona, cuentan con un papel de gran importancia en la construcción de una manera particular de ser estudiante. Podría decirse también que las maneras de ser estudiante se van construyendo siempre de forma situada y relacional.

Alejandra señala la competencia entre compañeros de clase en el aspecto académico como una cuestión de mucha importancia. Habla de una competencia en términos de conocimientos, de habilidades y capacidades que reconoce como propias de un estudiante de psicología⁶¹. En el siguiente fragmento hace mención del dominio de temas que tanto ella como sus compañeros, estando a poco de concluir la carrera, deberían de tener. Ella consideraba que, en caso de carecer de este dominio, podría ser tomada por “*tonta*” o “*mediocre*”, lo que parecía causarle bastante preocupación. Esta cuestión representaba una limitante para su inclusión en el flujo de aportaciones a la clase, es decir, la participación entendida como la aportación de comentarios, reflexiones o dudas a las discusiones sobre lecturas, casos o demás elementos correspondientes a cada clase:

...cuando estás entre compañeros también a veces es la competencia siempre de que a ver quién sabe más, a ver quién se la rifa más y eso también te limita mucho para, por ejemplo, que tú te puedas expresar bien, porque como ya todos (...) tenemos dominio del tema, si tú no sabes esto ya eres un tonto, si tú no sabes aplicar esto hújole eres un mediocre, burro que no sabe nada... (ASL-E02:22)

Explica, recuperando su propia experiencia –aunque sin aludir a un momento o semestre en específico–, cómo al interior del aula las intervenciones de algunos compañeros de clase, quienes usualmente hacían mención de libros o autores relacionados a las temáticas que se estaban tratando pero que no precisamente correspondían a las lecturas que el profesor o profesora había pedido que se revisaran, la llevaban a subvalorar lo que ella podría aportar, situación por la que, las más de las veces, decidía no alzar la mano para participar. Esta cuestión tuvo una importante influencia en este aspecto de su participación en las clases. En el siguiente fragmento explica cómo a través de este proceso relacional implícito con algunos compañeros ella misma tendió a revalorar constantemente sus capacidades como estudiante de psicología:

⁶¹ Es la experiencia en las clases aplicadas, los comentarios de los profesores y lo que percibe que sus compañeros, tal vez hablando de los “*avanzados*”, hacen como psicólogos en formación lo que le permite hacerse una idea de estas habilidades propias de un psicólogo.

...si un compañero dice “es que yo leí en Freud, no en el libro que usted dejó sino en otro libro” (...) si escuchas eso y dices “híjole, yo voy a decir algo pero está más chafa nel (sic) no” y pues ya no, bueno a mí me pasa no participo porque también a veces no me siento tanto a nivel de psicología... (ASL-E02:23)

Asimismo, hablando del último semestre de la licenciatura, Alejandra amplía esta cuestión de competencia al interior del salón en relación a las habilidades y capacidades como psicólogo; también del siguiente fragmento quisiera resaltar lo que menciona respecto a las dificultades de poder expresar su conocimiento con “*palabras más técnicas*” y el ambiente que percibía al interior del aula caracterizado por tener cierto nivel de exigencia:

...nosotros como psicólogos que ya llevamos muchos años, bueno cuatro años (...) estudiando pues es más difícil poder en ocasiones también competir, participar, este trabajar porque muchos también tienen la idea de que saben más que otros, muchos que citan autores y tú te quedas así de híjole, unos están preguntando de psicoanálisis y este ya citó un autor (...) y uno dice “híjole este”, no es que no sepas o tal vez sí sabes pero te cuesta más expresarlo con palabras así más, más técnicas, no sé, entonces también eso influye mucho los compañeros y las personas que no están especializadas en la psicología. (ASL-E02:23)

Todo lo anterior además se conjugaba con su indecisión o falta de seguridad a la hora de realizar un comentario durante las clases, aspecto que reconoce como algo común en su actuar a lo largo de su trayectoria escolar. Se advierte lo relevantes que eran los otros en estas situaciones, pues Alejandra no levantaba la mano si se daba cuenta de que nadie más lo había hecho, probablemente porque de esta manera no habría cabida a puntos de comparación, pues en caso de que ella estuviera equivocada no podría ser objeto de burla; en el siguiente fragmento primero explica la importancia de que el tema que haya leído le interese para después explicar que regularmente, después de haber decidido no “levantar la

mano”, se daba cuenta que lo dicho en voz alta por otros era correcto y similar a lo que ella había pensado en decir:

...cuando hacen una pregunta del tema que yo leí pues yo realmente cuando es un tema que no me interesa mucho sólo leo lo que me dejaron, cuando es algo que me gusta mucho incluso, eso lo he tenido desde siempre, aunque yo sepa la respuesta estoy “yo sé, yo sé, yo sé, yo sé, yo quiero, yo quiero, yo quiero decir, quiero alzar la mano” pero digo “ne (sic) nadie la alza yo tampoco”, ya luego dicen la respuesta “¡híjole!, sí era lo que yo decía”, y me siento así como, bueno ya me acostumbré, ya no participo y ya me vale... (ASL-E02:23)

Posteriormente, mediante una comparación entre algunas de las capacidades que reconocía en sí misma como estudiante y lo que percibía de algunos de sus compañeros, hace una ampliación de este punto poniendo de relieve las habilidades de lectura como un aspecto importante del ser estudiante de psicología. Llama la atención que la re-valoración de su implicación en las clases tenga como punto de partida una comparación de sus propias capacidades en la lectura de textos con las de algunos compañeros de clase que ella percibía como más capaces, tal vez más competitivos:

...cuando tu lees una lectura dices “voy a hacer una autoevaluación”, y te vas haciendo preguntas del texto, te vas sacando dudas, te vas haciendo detalles, parafraseas en tu mente no sé pero hay personas que sí se acuerdan de otros autores, los comparan, hacen una comparación entre este autor y este autor, exponen una duda, sacan otra, ay sacan algo bien padre (sic) y eso también como que dices “híjole, es que estoy bien mal, es para que me pusiera así a leer”... (ASL-E02:24)

También menciona el comentario de un profesor⁶² como un suceso que marcó pautas para que cambiara algunos de sus hábitos, como el de no leer por completo los libros. El comentario fue respecto al ritmo de lectura, por llamarlo así,

⁶² Esto sucedió durante el sexto semestre de la licenciatura, con el profesor que impartía la asignatura de psicología social II.

del grupo de estudiantes de psicología al que Alejandra pertenecía en comparación con estudiantes de historia en Ciudad Universitaria; ella no cuestionó la veracidad del comentario y parece haberse quedado solamente con que esto ponía en evidencia, de nuevo por medio de una comparación, su mediocridad⁶³ como estudiante:

...el maestro S*** una vez dijo “es que los estudiantes de CU se echan un libro todos los días, los historiadores todos los días un libro y ustedes un libro no lo pueden leer en dos meses, qué mediocre”, no dijo que mediocridad pero casi casi lo dijo, entonces ese comentario también como que me marcó porque dije “no manches si es cierto que oso (sic) que yo tenga puras copias y muchos libros” ¿no? o luego yo leía libros incompletos, entonces ya me estoy haciendo ese hábito de que “híjole yo quiero leer este capítulo, yo quiero leer este capítulo”, pero digo “no no no hasta que leas el principio y llegues a este pues ya”... (ASL-E02:24)

En otro momento del relato Alejandra contrasta su propia experiencia escolar con la de algunos de sus pares y menciona que:

...vas conociendo personas que estudian, que les ha costado trabajo, personas que hicieron su examen de admisión, vas viendo cómo muchos se van quedando o cómo tú vas avanzando y no estás al nivel de los ya avanzados, entonces tienes que echarle ganas y te das cuenta de que las cosas se deben hacer porque te gustan, porque tienes que hacer algo útil y no nada más una repetición... (ASL-E02:4)

Estos momentos reflexivos van marcando pautas en la elaboración de una postura diferente en relación a la escuela y la carrera; me parece que el eje central de este punto está en la motivación intrínseca relativa a la escuela, evidenciada en la expresión “*las cosas se deben hacer porque te gustan*”. Creo que esto implica un parte aguas entre la relación de Alejandra con la licenciatura durante los primeros semestres, donde predominaba una motivación extrínseca orientada por su constante expectativa de abandonar la carrera y la relación de ésta con la

⁶³ Empleo esta palabra por haber sido la que ella misma empleó.

necesidad de no reprobar ninguna asignatura. Asimismo, de cierta manera la valoración que hace de algunos de sus compañeros, aquellos que a su parecer estaban más implicados en las prácticas académicas (los “*ya avanzados*”), la hace sentir como no merecedora del lugar al que ha llegado, pues no ha trabajado tanto como esos otros.

Por otra parte, Alejandra señala a algunos profesores como personajes importantes en su paso por la licenciatura. No obstante su importancia no siempre era, por así decirlo, positiva, pues también hace mención de algunos profesores que apuntalaban su expectativa de abandonarla. Por ejemplo, situándose en el tercer y cuarto semestre, ella señala algunos significados contradictorios en las relaciones con ciertos profesores con quienes tomaba clase. Por un lado, las clases de psicología experimental teórica contribuyeron a su expectativa de abandonar la carrera; en éstas se revisaban lecturas y se hacían trabajos de corte interconductista. Además de las dificultades a las que se enfrentaba al revisar las lecturas, las temáticas tratadas no le parecían tener relación alguna con su concepción de la psicología. Ella señala esa época como la más difícil de la carrera:

...en tercero nos tocó un maestro interconductista, J***, ese maestro nos dejaba lecturas como que muy incomprensibles para mí, siempre siempre que leía las cosas dije “¿esto es la psicología? No, ¿cómo puede ser? no le entiendo” (...) fue la época donde más me deprimía, donde más me quería salir de la carrera fue en tercer semestre, precisamente porque el interconductismo era algo que estábamos viendo con él... (ASL-E02:17)

En su relato también destacan las clases de metodología de la investigación y técnica aplicada⁶⁴ con el profesor F***. La participación e implicación de Alejandra en esta clase contrasta bastante con el ejemplo anterior. Lo que me parece más relevante es la importancia que tenía la peculiar manera en que ella percibía al profesor. Además de que F***, su amiga, estaba “*enamorada*” de él,

⁶⁴ Esta clase, a la que comúnmente se refieren los estudiantes como MITA, por sus siglas, se evalúa anualmente, aunque consta de dos periodos durante el tercer y cuarto semestre de la licenciatura.

Alejandra menciona, no sin mostrar cierta pena al momento de expresarlo, que el profesor le parecía guapo. En el siguiente fragmento, con algo de duda señala esto e inmediatamente añade que también importaba que le cayera bien y le parecía muy inteligente: “...*porque estaba, yo lo veía guapo, no, no guapo, bueno sí guapo, dije ‘ay él en su juventud fue guapo’, pero no, fue más porque me caía bien, porque era muy inteligente...*” (ASL-E02:21). Al buscar profundizar en estas razones esperando encontrar otros motivos ella señala algunos otros elementos importantes, tales como la manera en que percibía la personalidad del profesor, como alguien muy importante, además de que su manera de comportarse en las clases le daba la impresión de que sabía mucho, probablemente por su discurso, la forma de dirigirse a los estudiantes y el manejo diestro de temáticas, conceptos y autores, lo que en conjunto le causaba una gran impresión. Además estaba revestido de un interés especial por haber sido el primer profesor psicoanalista que tenía en la carrera:

...lo veía y se me hacía una personalidad muy importante, muy avasalladora, muy grande casi casi y decía “órale ese maestro es bien inteligente, sabe mucho, es psicoanalista”, el primer psicoanalista maestro que tenía en mi carrera (...) y me agradaba estar en su clase y hacer sus tareas y sus trabajos bien. (ASL-E02:21)

Es interesante notar que precisamente gracias a esta cuestión fue que ambas (Alejandra y F***) se esforzaron por demostrarle que eran buenas estudiantes. No se trataba estrictamente de un interés por la clase o las temáticas que se trataban, ni siquiera un interés por simplemente aprobar la asignatura, sino que era más bien la intención de llamar la atención del profesor, de convertirse en sus preferidas pues, estando situados en una escuela, una manera de destacar del resto de estudiantes en un grupo era siendo una buena estudiante, una estudiante modelo. Evidentemente esto requería cumplir con tareas, leer, participar, implicarse en las clases. Ella recuerda que:

...como una de mis amigas está enamorada de él, luego dije “vamos a demostrarle que somos buenas alumnas” (...) saqué diez en mis dos

trabajos, en los individuales saqué diez, en las historias de vida, en el análisis en todo eso precisamente por querer demostrarle que era buena, la mejor... (ASL-E02:20)

Inclusive termina mencionando, a propósito de esos trabajos de tercer y cuarto semestre: “...hice un trabajazazaso (sic) que ni yo me la creo ahora que los veo...” (ASL-E02:20).

Ya hablando del quinto semestre Alejandra menciona la clase de psicología experimental laboratorio y a la profesora S***. Indirectamente creo que lo dicho por Alejandra permite entrever que en ese momento de su trayectoria escolar tenía intenciones de implicarse en las prácticas académicas por cuenta propia, aunque aún con la condición de que las temáticas fueran de interés para ella. En este caso, la temática era la sexualidad, abordada en esa clase desde un marco teórico interconductista. Alejandra menciona que gustaba de buscar diferentes maneras de abordar ciertas cuestiones planteadas en las clases, pero esta manera de acercarse a las clases contrastaba en demasía con la manera en que percibía la marcada tendencia de la profesora a ser directiva con el desarrollo de los trabajos de los estudiantes⁶⁵. La profesora les exigía a ella y a F*** –con quien conformó el equipo para realizar el trabajo correspondiente a esa asignatura- que en su investigación emplearan un instrumento que ella misma había desarrollado, además de hacer uso de un libro editado por el grupo de investigación al que pertenecía, negándoles la posibilidad de que hicieran uso de instrumentos o lecturas que ambas habían encontrado por su cuenta; al respecto dice que:

...la sexualidad se me hace un tema bien interesante, ella manejaba todo eso pero por ejemplo un día le hicimos una introducción y nos dijo “tienen que basarse en el libro que yo hice y tienen que aplicar el instrumento que yo hice”, y nosotros le entregamos un instrumento súper padre (sic) que encontramos y [la profesora decía] “ya les dije que ese instrumento” (...)

⁶⁵ Como intentaré explicar posteriormente, este aspecto “directivo” de los profesores es un elemento importante a lo largo de la licenciatura para Alejandra, pues en contraste con esta experiencia, posteriormente hablará de clases en las que la libertad de actuar que le brindaban los profesores era un elemento que motivaba su implicación en las propias clases.

nos regañaba y se ponía bien loca y por su carácter siempre nos imponía un autor, a mi cuando me interesa un tema me ha gustado ver desde diferentes maneras, intervenciones, instrumentos todo eso pero ella quería que a fuerza fuera con su instrumento (...) entonces no me gustaba que impusiera que teníamos que usar sus métodos para un estudio y no me gustaba lo que ella decía, lo que ella pensaba, sus instrumentos... (ASL-E02:17).

Otra experiencia que Alejandra resalta del quinto semestre es la clase de psicología social I con la profesora A***. Debido al miedo que ella le infundía en varias ocasiones optaba por no entrar a sus clases, acumulando un número elevado de faltas que hacia el final del semestre dificultaron sus posibilidades de aprobar la asignatura (aunque terminó aprobándola con una calificación de seis). En la siguiente cita hace mención de un par de detalles relativos a las manifestaciones físicas de ese temor cuando estaba en la clase:

...cuando iba en quinto la maestra A*** me daba mucho miedo, me daba terror, yo no quería entrar porque me empezaba a doler el estómago, me sentía muy mal, incluso falté creo a diez clases (...) los maestros, la maestra A*** y el maestro J*** hijole, fueron mis peores bombas (sic) para querer salirme de la carrera... (ASL-E02:20)

Aunque no lo explicita en las entrevistas, considero que este miedo que le infundía a Alejandra la profesora A*** se relacionaba con el aspecto de la participación en clases⁶⁶, pues éste tenía un papel preponderante en el esquema de evaluación que la profesora presentó al inicio del semestre, y la profesora tenía un estándar de exigencia alto para las participaciones. Durante todo el semestre la participación en clase partía de la lectura de los capítulos de un solo libro y en ocasiones la profesora pedía que se leyeran dos o hasta tres capítulos por clase; las intervenciones de los estudiantes debían ser “elaboraciones propias”,

⁶⁶ La participación en clase, entendida idealmente como la colaboración de los estudiantes a la discusión del grupo sobre una temática en particular mediante la expresión en voz alta de opiniones o comentarios, es un elemento que usualmente tiene gran peso en los modos de evaluación de las asignaturas en la carrera de psicología en la FES Iztacala.

opiniones y reflexiones sobre el texto, no una simple repetición (o resumen) de lo leído. Cuando la profesora consideraba que lo dicho por alguien era una repetición, además de darle una reprimenda, no registraba la participación mermando así las posibilidades de conseguir una calificación aprobatoria o alta en la asignatura. Entonces, dado que frecuentemente Alejandra no leía los textos para las clases, era entendible que tuviera miedo cuando la profesora le pidiera que comentara algo sobre la lectura, aunado a lo ya mencionado sobre su perspectiva en torno a la participación en clase. Lo dicho por Alejandra en el siguiente fragmento brinda elementos para apuntalar esta idea, pues enfáticamente habla del miedo a que los profesores le preguntaran: “...*cuando no tienes el dominio de un tema a la mera hora te pones nerviosa si te preguntan, precisamente por eso me daban mucho miedo mucho miedo mis maestros que me preguntaran...*” (ASL-E03:9).

Durante el sexto semestre, la clase de psicología aplicada laboratorio VI resultó ser una experiencia importante en el proceso de vinculación con la carrera, y, entre otros elementos relevantes, se encontraba la persona del profesor. La estructura general de trabajo en estas asignaturas aplicadas comúnmente consta de algunas semanas de clases en el aula (seminarios) donde se revisan materiales teóricos –libros, artículos de investigación- a manera de introducción al trabajo del campo específico en el que posteriormente se insertarán los estudiantes. Alejandra llevó a cabo sus intervenciones en una escuela primaria y a lo largo del semestre, desde esos seminarios introductorios hasta la propia práctica en la primaria, el “trato” del profesor y la dinámica que éste fue instituyendo en las clases fue un motivante para que ella asistiera a las clases con constancia y se implicara en las actividades; recuerda que: “...*el maestro L***, el que nos tocaba, era bien chido, hacía dinámicas bien padres, hablábamos con mucha confianza de los temas con él en su grupo, en su clase pues me encantaba, me encantaba y me motivaba a venir...*” (ASL-E02:17). También menciona que los martes y jueves, cuando tenía clase de aplicada, eran los únicos días de la semana en que sentía plena intención de asistir a la escuela, además

de que postergaba las lecturas y demás tareas de otras asignaturas para leer “*de sus niños*”.

Ahora bien, en lo sucesivo abordaré las experiencias de Alejandra en su desenvolvimiento como psicóloga en formación en el marco de las diferentes asignaturas “aplicadas” a lo largo de la licenciatura. Me enfoco en éstas porque ella misma las señala como las de mayor importancia a lo largo de la carrera, poniendo énfasis en las aplicadas de quinto y sexto semestre donde trabajó con niños de preescolar primero y posteriormente de primaria; esta cuestión tuvo tal importancia para Alejandra que ella expresa con entusiasmo: “...*los niños, fueron los niños los que me abrieron las puertas de la psicología...*” (ASL-E03:24).

La primera fue durante el quinto semestre cuando trabajaba en una estancia del DIF, parte de la asignatura de psicología aplicada laboratorio V. Para ella, este trabajo significó “*el primer contacto con pacientes*” que tuvo. Señala además un punto medular: la oportunidad de hacer las cosas por su cuenta, sin la dirección expresa de un profesor, fue una de las principales razones por las que esta experiencia cobró tanta relevancia. Además, debido a que no ingresó al campo con un plan elaborado de antemano, tuvo la posibilidad de intervenir partiendo de las problemáticas con las que se encontraba en el contacto con los niños; antes de su intervención, en un momento que podría entenderse como de evaluación o diagnóstico, efectuó algunas actividades que hasta entonces, al parecer, no había siquiera revisado teóricamente en las clases, como la elaboración de registros de los niños –donde se incluían datos como edad, fecha de nacimiento, dirección, entre otros- y la preparación y realización de entrevistas con los padres de los niños.

Otro elemento importante de estas experiencias es la particularidad del caso de una niña que había sido víctima de abuso sexual. Esta situación me parece un tanto difícil de abordar pues evidentemente se relaciona con aquel suceso en la infancia de Alejandra. El giro o modificación de su postura respecto al tema del abuso sexual se debió muy probablemente a la posición que poco a poco iba ocupando como psicóloga en formación, condición que le daba elementos para

pensarse como alguien que podría hacer algo por otras personas que también experimentaron una experiencia de este tipo. Este se convirtió para Alejandra en un tema de interés y de compromiso, probablemente por una cuestión de empatía, pues como explica posteriormente ella buscaba enfocarse principalmente en la posibilidad de ayudar a mejorar la calidad de vida de personas en esa particular condición. Por lo demás, este interés le daba una motivación para trabajar y en general contribuyó a que le *“gustara más la carrera”*. Alejandra rememora que pese al poco tiempo que trabajó con esa niña, se sintió satisfecha por haber observado cambios:

...me sentí satisfecha porque creo que sí le ayudamos mucho a la niña, de hecho es de las experiencias más padres que para mí han sido de la carrera porque sí trabajamos con ella, no mucho como me hubiera gustado pero sí hubo un cambio positivo, para ser unas pocas sesiones en las que íbamos pues sí estuvo bien... (ASL-E02:8)

Durante el sexto semestre, en la práctica correspondiente a la asignatura de psicología aplicada laboratorio VI, Alejandra estuvo trabajando en una escuela primaria cercana a la Facultad bajo la tutoría del profesor L***. En términos generales los objetivos de esta práctica buscaban que los estudiantes abordaran y trabajaran sobre cuestiones relacionadas a la psicología educativa –teorías del aprendizaje, estrategias de enseñanza- aunque por lo que narra Alejandra puedo suponer que, en el plano de las experiencias concretas, los estudiantes, lejos de cumplir con estos objetivos, fungían en su mayoría como asistentes de las profesoras, simplemente cuidando a los niños o jugando con ellos. Esta situación, como lo expresa en un punto del relato, no era del total agrado de Alejandra: *“...yo dije un día ‘ay no inventes yo no estoy trabajando para ser maestra ni quiero ser cuidadora de niños, yo no nada más vengo a jugar’, (...) incluso mis compañeras de esa materia nada más le ayudaban a las maestras a calificar sus exámenes...”* (ASL-E02:13).

En la narración Alejandra se ubica en contraposición a sus compañeras pues, desde su perspectiva, a diferencia de las demás ella sí incluyó *“más rollo*

psicológico” en las diferentes actividades que diseñó y llevó a cabo con los niños del grupo con el que trabajaba. Un punto interesante es que su paulatina implicación en esta práctica tuvo como elemento germinal una situación conflictiva entre ella y la profesora encargada del grupo. En una ocasión escuchó una conversación entre dos profesoras, una de ellas era con quien trabajaba; ella le comentaba a su compañera que su “*practicante*”, refiriéndose a Alejandra, no hacía nada y solamente iba a “*hacerse floja*”. Enterarse de esto representó un motivante, pues teniendo la intención de demostrarle a la profesora que no era una floja, Alejandra se enfocó en trabajar asumiendo varias responsabilidades y preparando sus planes de intervención; al respecto recuerda:

...me frustré porque una vez no sé qué hice y le dijo [la maestra con quien trabajaba] a una compañera “ella este no hace nada, mi practicante que nada más viene aquí a hacerse floja”, y como que yo dije “ah ¿nada más me voy a hacer floja?”, (...) y ya yo quise demostrar que no iba a hacerme floja... (ASL-E02:9)

Teniendo este objetivo amplió sus actividades en la primaria, realizando algunas “*intervenciones individuales*” con los niños y hablando con los papás, entre otras cosas. Y, puesto que esperaba demostrarle a la profesora que además de que no iba a hacerse floja también “sabía lo que hacía”, vio necesario investigar sobre elementos de psicología educativa. Al respecto menciona:

...trabajé también dos tres intervenciones individuales (...) hablé con los papás, mis reportes se los entregaba a la maestra, entonces sí estuve muy activa, hasta luego calificaba exámenes, cosas de maestros también, y sí como quería yo demostrarle a la maestra que sí también sabía y no me iba a hacer floja pues empecé a investigar del aprendizaje y todo eso. (ASL-E02:10)

Ofrece algunos ejemplos sobre la diferencia que percibía entre su trabajo en la primaria y el de sus compañeras. En el siguiente fragmento resalta la manera en que decidió preparar intervenciones con los niños buscando que ellos también

tuvieran beneficios, como el caso de las actividades de lectoescritura. Es bastante llamativa la reflexión que hace sobre el sentido que tenía para ella que los niños pudieran, por ejemplo, leer cien palabras en un minuto, si eso no les ayudaba en nada a su participación en la escuela:

...el maestro vio que realmente yo sí estaba como viendo algo más psicológico en todo eso, no nada más me quedaba como ellas en juegos y le enseñaban a leer más rápido, y yo por ejemplo les enseñé actividades de comprensión lectora y todo eso, lectoescritura, no nada más me quedaba en que “en un minuto di cien palabras” pues porque realmente eso no sirve de nada porque leen rápido y no comprenden... (ASL-E02:13)

Pero de esta asignatura aplicada parece que el elemento más relevante para Alejandra fue haberse sentido parte del progreso de los alumnos del grupo y principalmente, según menciona, de diez de ellos. Además, indica que esa primaria consiguió un excelente lugar a nivel estatal en los resultados de la prueba ENLACE⁶⁷. Aunque tiene claro que su trabajo no fue el único artífice de ese logro, habla sobre la gran satisfacción que experimentó al saberse parte de todo eso pues consideraba que las actividades e intervenciones que había llevado a cabo con los niños tuvieron resultados. Al hablar sobre esto, Alejandra señala, considerándolo en retrospectiva, que: “...yo creo desde ahí dije ‘yo quiero ser psicóloga, no me salgo’...” (ASL-E02:14).

El siguiente puede entenderse como un breve resumen sobre lo dicho hasta ese momento sobre experiencias en las asignaturas aplicadas:

...te vas enfrentando a los pacientes, te van dando libertad para tu buscar programas o proyectos que puedas hacer, entonces eso me fue motivando y yo solita sin presiones ni nada (...) fui buscando lo que me gustó y pues la diferencia está precisamente en la digamos motivación, en la manera en la que a mí me agradó más buscar por mis propios recursos y no que un maestro me estuviera presionando que “has esto, que has lo otro”, y

⁶⁷ Son las siglas de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares; se trata de una prueba que evalúa las asignaturas de español y matemáticas en las escuelas de nivel básico en todo el país.

además la comparación porque te digo yo me comparo con mis otras compañeras y no digo “ay yo fui la mejor” porque ellas también la verdad sí se mataron ahí ayudando y sí también trabajaron y todo, pero me comparo y digo “órale”, yo sí creo que hasta trabajé de más (...) entonces ahí está la diferencia, en que ya las cosas las fui haciendo por gusto y no por obligación... (ASL-E02:14)

Del fragmento anterior llama la atención principalmente que mencione la importancia que tenía para ella, en ese momento de la licenciatura, hacer las cosas por gusto y no por una obligación, además de que se reconoce como competente, contrastándose con sus compañeras en las prácticas.

Ya durante el último año de la licenciatura, en la asignatura de psicología aplicada laboratorio VII y VIII, Alejandra estuvo prestando servicio de terapia psicológica en un centro de salud y una escuela secundaria. El número de personas que asistían al servicio era mucho mayor en comparación con las anteriores experiencias en las asignaturas aplicadas y, consiguientemente, las problemáticas a las que se enfrentaba eran mucho más variadas. Señala que en esa época también tuvo oportunidad de intervenir en más casos de intento de abuso sexual e inclusive le pedía a su compañera en el centro de salud que canalizara con ella los casos que recibiera. Habla sobre el constante y creciente interés por esta temática y las maneras que fue buscando para abordarla y trabajar con los pacientes. Ella consideraba que el psicoanálisis era el marco teórico que de manera más amplia abordaba el tema del abuso sexual pero le era muy difícil entenderlo. Dadas las exigencias de las problemáticas específicas con las que se encontraba al tratar con los pacientes de abuso, comenzó a buscar otras opciones como recomendarles libros o películas que ella misma revisaba con anterioridad:

...en todos en todos los [casos] de abuso que he tenido me he sentido muy bien, porque precisamente como el tema me interesa más (...) entonces busco más técnicas, tengo que buscar más literatura sobre los temas,

incluso tengo que leer libros para también recomendárselos a las pacientes o ver películas. (ASL-E02:12)

Hablando más sobre la experiencia en el centro de salud, ella expresa lo que interpreto como la incertidumbre de trabajar directamente con personas y problemáticas muy particulares que le presentan al estudiante exigencias hasta ese momento desconocidas, especialmente en el área clínica; en el siguiente fragmento hace alusión también al miedo que sentía al enfrentarse a los pacientes: “...*con los pacientes del centro de salud, te enfrentas al paciente y la verdad te da mucho miedo porque ya tienes digamos un previo conocimiento pero no sabes bien lo que cómo (sic) le va a servir, cómo le vas a decir...*” (ASL-E03:25).

Y dentro de todo el trabajo en la clínica –asistía dos veces a la semana– Alejandra resalta las ocasiones en que se sentía “*mediocre*” por la dificultad de cumplir con todas las actividades y responsabilidades que tenía. Hace mención de las ocasiones en que debía improvisar, ser creativa con las pocas herramientas, o recursos como ella les llama, de los que disponía para llevar a cabo una intervención:

...la verdad no me siento bien porque a veces me siento mediocre (...) como luego tengo muchas cosas que hacer digo “híjole, me tocó el niño con déficit de atención y no traje mi programa de intervención, híjole” y ya le pongo, no improviso porque sí ya leí, tengo que leer, pero luego uso hojas recicladas, luego no traigo material, luego no me alcanzan los recursos que traigo para la intervención... (ASL-E02:11)

Aunque, por el otro lado, estaban las ocasiones en que recibía el agradecimiento de las personas con las que había trabajado, ella enfatiza la importancia de éstas cuestiones:

...cuando planeas bien las cosas y si las personas te dicen “muchas gracias, un cambiesote”, (...) los niños que te regalan cartitas “ay es que en serio me siento mejor”, o sea un detallito de nada más decir “sí me sirvió”

nada más con que me digan eso (...) cuando te dicen eso te, me siento muy bien... (ASL-E02:11)

De esta experiencia también destaca la elaboración de una postura personal en relación a la psicología y a su propio desenvolvimiento como psicóloga en formación, principalmente por las dificultades que conlleva desenvolverse en la práctica teniendo todavía un vínculo con la dimensión académica y la misma condición de estudiante. Por ejemplo, en el siguiente fragmento se puede entrever un tipo de conflicto entre el discurso académico que enfatiza la importancia de “asumir un marco teórico” y las exigencias de las problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes desenvolviéndose como psicólogos en ciertos contextos institucionalizados; Alejandra reconoce que cada caso tiene particularidades a las que se debe prestar atención, y la pluralidad de esas particularidades es disruptiva en relación a la expectativa de mantener una consistencia teórica. Entonces, aunque haya expresado con anterioridad su intención de no caer en el eclecticismo, se veía casi forzada a poner en práctica elementos de los diversos marcos teóricos que tenía a la mano, aunque también se alcanza a ver que mantenía cierta inseguridad al hacer uso de herramientas sin contar con una formación previa o un conocimiento de los fundamentos teóricos:

...creo que así como te digo, agarro cosas, agarro elementos de cada teoría y las quiero aplicar y me funcionan y digo “me sirvió aquí”, pero veo otro caso y digo “voy a usar esta teoría o voy a usar estos ejercicios que son de otra cosa” y creo que eso no está bien porque realmente son artículos o cosas que yo leo y veo que sirven pero tienes que tener, si quieres aplicar algo tienes que tener ya bien [asentados] los fundamentos, no sé tus bases ya las tienes que tener bien bien... (ASL-E02:9)

Hablando de su experiencia en el centro de salud, parece haber un compromiso ético implícito que, ante las pruebas de ineficiencia de las técnicas y métodos que había aprendido hasta ese momento en su formación académica, la impulsaba a buscar más información y maneras diferentes de abordar ciertas problemáticas, además de que en el siguiente fragmento se puede ver parte de su

postura respecto a la labor clínica del psicólogo y las maneras de abordar a las personas:

...te vas encontrando con varios casos en los que muchas técnicas que te enseñan no funcionan, por ejemplo yo estuve en el centro de salud y ahí llegaban casos en los que yo intentaba aplicar por ejemplo comunicación, economía de fichas, técnicas muy conductuales, entonces te vas dando cuenta que no todos los pacientes pues obviamente van a ser más funcionales con esas técnicas y les vas metiendo otras y te vas dando cuenta que tienes que trabajar sobre las personas no nada más sobre castigos, premios y todo eso sino que tienes que trabajar sobre sus emociones... (ASL-E03:2)

También considero digno de mención la inclusión de Alejandra durante esta última parte de la licenciatura en el programa de tutorías PERAJ⁶⁸. Aunque ella no lo señala como una experiencia de gran trascendencia, llama la atención los motivos por los que comenzó a formar parte del programa pues estando a poco de concluir la carrera fue cayendo en cuenta de que muchas personas –no menciona si se trataba solamente de compañeros de clase- se implicaban en actividades extracurriculares relacionadas con su formación profesional como psicólogos, por ejemplo, en cursos intersemestrales:

...en un inicio quise entrar porque dije “pues ya estás en séptimo semestre y conoces a muchas personas que ya han tenido cursos intersemestrales, han entrado a muchos cursos ¿no? talleres para saber un poquito más de psicología”, entonces yo dije “pero tú nunca te has metido a uno” y dije “pues vamos a ver, vamos a intentar meterte”... (ASL-E03:10)

El gusto que tenía por trabajar con niños fue la razón principal por la que finalmente se decidió a formar parte del PERAJ, además de que el horario de

⁶⁸ El PERAJ es un programa de servicio social tutorial en el que participan estudiantes de nivel universitario, fungiendo como tutores de niños de entre 9 y 12 años de edad durante un ciclo escolar completo. Información recuperada de la página el día 3 de abril de 2014: <http://www.dgosever.unam.mx/portaldgose/servicio-social/archivos/convocatorias/2013/Junio/ConvocatoriaPeraj.pdf>

actividades no interfería en manera alguna con sus horarios académicos, pues las actividades del programa eran por las tardes y ella asistía a clases por la mañana.

Aunque esperaba aprender durante su participación en el PERAJ elementos para su formación profesional como psicóloga, menciona que más bien esa experiencia le brindó elementos de aprendizaje para la vida, especialmente por la oportunidad que tuvo de relacionarse con estudiantes de las distintas carreras de la FES y las relaciones de amistad que entabló: “...*al principio yo iba con la idea de que iba a aprender mucho mucho para la psicología, pero después salí con la idea de que aprendí mucho pero no para la carrera sino para digamos mi vida...*” (ASL-E03:12). Sin embargo, aunque había dicho que participando en el PERAJ no tuvo oportunidades de aprender mucho sobre la psicología, posteriormente reflexiona sobre su participación en diferentes contextos de práctica y las exigencias implícitas en éstos, las cuales delineaban lo que ella llama las “*habilidades que debe tener un psicólogo*”. Por ejemplo, ya que en el PERAJ tenía la responsabilidad de hablar con varias personas y además dirigir talleres con los niños y sus padres (además de los talleres que organizaba en el centro de salud en la asignatura de psicología aplicada laboratorio VII y VIII) estas fueron de las principales experiencias en las que puso en juego sus capacidades y puso a prueba la dificultad expresa que tenía para hablar en público. Al respecto recuerda que:

...te vas dando cuenta de todas las habilidades que debe tener un psicólogo, te van diciendo “pues es que un psicólogo tiene, debe de tener la habilidad para hablar en público, debe tener esta la capacidad de analizar, el psicólogo debe cubrir muchas, muchas habilidades para insertarte como psicólogo en alguna clínica, en algún centro de salud, en lo que sea siempre siempre siempre debes de tener esa capacidad para hablar en público”... (ASL-E03:14)

También pone énfasis de nuevo en la importancia de lo que considera como competitividad entre compañeros, pensando en la futura inserción en campos de práctica profesional: “...*los compañeros los ves y (...) también dices pues te estás*

formando para competir en cierta manera, para tener muchas habilidades y que puedas tener un trabajo, entonces te tienes que ir formando como en las exigencias que te piden...” (ASL-E03:16).

Por último, dado que la última sesión de entrevista se llevó a cabo en la época en que Alejandra estaba por concluir las clases del octavo semestre, sus comentarios sobre las expectativas a futuro que tenía en relación a la psicología incluían algunas posibilidades de inserción en ámbitos laborales específicos, fruto de relaciones con algunas personas, por ejemplo, su madre, quien conocía a varias personas que podrían ayudar a que consiguiera una plaza como orientadora en alguna escuela. No obstante, pronto se encarga de aclarar que no tiene la intención de trabajar como orientadora, explicando que además del poco interés (considera que los orientadores sólo estaban “*cuidando chamacos*”) espera continuar con su formación académica como psicóloga:

...tanto estudio que me sigue todavía porque ahorita apenas es el inicio, porque ahorita realmente yo no sé nada, cada vez que leo (...) me siento más sin conocimientos, entonces cada vez que leo pues me dan más ganas de conocer porque pues me siento muy ignorante a veces... (ASL-E03:23)

Asimismo, la cuestión del proceso de titulación aparece como un punto que fue cobrando relevancia y un sentido particular gracias al interés que a lo largo de la carrera fue desarrollando respecto a la temática del abuso sexual. Asimismo, los comentarios de su madre, desde tiempo antes de que iniciara la licenciatura, señalaban la esperanza de que Alejandra se titulara por medio de la elaboración de un proyecto de tesis. Además, el proceso de elaborar una tesis tenía un significado muy particular para la propia Alejandra, pues sería como hacer su “*propio libro*”, además de que tendría la oportunidad de trabajar siguiendo un objetivo (u objetivos) propios, no impuestos por un profesor, cuestión que le entusiasmaba y gracias a la cual señalaba a la elaboración de una tesis como su principal opción para titularse.

También menciona el interés por desenvolverse laboralmente como psicóloga clínica, interés que fue en franco aumento gracias a las experiencias en el centro de salud durante los últimos dos semestres de la licenciatura. Sin embargo, hace énfasis en la importancia que tiene para ella continuar con una preparación académica –por ejemplo, a través de diplomados o estudiando un posgrado- para poder desenvolverse como tal:

...sí quiero ser clínica pero cuando tome un curso, un diplomado, una especialidad, una maestría, no sé, no sé qué vaya a hacer pero quiero ser tal vez clínica después de ya enfocarme terapeuta clínico, terapeuta infantil, terapeuta no sé, no nada más así como así... (ASL-E02:12)

Inclusive, en una conversación incidental, me explicó que, a pesar de haber concluido el trabajo de PAL VII y VIII en la clínica, dio continuidad a los procesos terapéuticos con algunos pacientes; me pareció interesante que me mencionara que los recibe en el consultorio de su prima, la odontóloga, gracias a un acuerdo al que llegaron.

Asimismo, en contraste con esta expectativa de dedicarse a la psicología clínica en algún momento se encontraba la posibilidad de desenvolverse en el área organizacional de alguna empresa, pero esta opción obedecía más bien a la posible dificultad de encontrar un espacio u oportunidad para laborar como terapeuta. En el siguiente fragmento comenta lo que significaba para ella la psicología organizacional en aquel momento –sin tener experiencia laboral en esa área y con un conocimiento limitado sobre ella, proveniente de algunas clases y comentarios de sus compañeros- señalándola como un medio para obtener dinero pero con la particularidad de que no estaría haciendo lo que le gusta; resalta el sentido que le encontraba a la psicología como una posibilidad de hacer más cosas por las personas que simplemente colaborar con una empresa en cuestiones como desarrollar trabajadores eficaces y aplicar pruebas de distinto tipo:

...la psicología organizacional sería para mí como nada más ganar dinero y no hacer lo que me gusta, yo no quiero ser psicólogo que aplique pruebas de inteligencia, pruebas de personalidad. Eso de aplicar pruebas y aplicar pruebas no me gusta, más bien sería hacer el cambio (...) creo que hay situaciones en las que puedes ayudar mucho porque tienes que dar mucho en la psicología, no nada más como para darle a una empresa personas que sean más eficaces... (ASL-E03:7)

Es interesante notar que Alejandra encuentra una analogía entre la posibilidad de dedicarse a la psicología organizacional –algo que no era su objetivo principal- en lugar de abordar cuestiones del abuso sexual como psicoterapeuta –su principal objetivo en ese momento- y su experiencia al ingresar a la carrera de psicología, en tanto que, trabajando como psicóloga organizacional, estaría haciendo algo que no le gusta y tendería, como al inicio de la carrera, a hacer las cosas “simplemente por hacerlas” y no por gusto:

...siento que una vez entrando aunque gane mucho dinero, aunque tenga un buen puesto, aunque tenga lo que yo necesito pues no me vaya a sentir conforme, no me voy a sentir a gusto y otra vez va a llegar eso de que trabajo porque tengo que hacerlo, no porque me guste. (ASL-E03:6)

5.3. Caso de Paulina

A lo largo del relato es claro que la expectativa de estudiar medicina que tenía Paulina contaba con un fuerte sustento en la cercana relación que tuvo desde niña con la profesión médica, lo cual fue posible gracias a que su madre era enfermera y trabajó en varios hospitales privados. El interés por la psicología como posible opción de formación profesional también es manifiesto, pero parece tener menor relevancia.

A diferencia de los otros dos casos, ella concluyó sus estudios de bachillerato en un plantel de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Existen tanto diferencias como similitudes entre su experiencia escolar y la de los estudiantes provenientes del CCH, evidenciadas al tratar el tránsito hacia la licenciatura y

especialmente cuando se presta atención a algunas de sus experiencias durante el primer semestre de la licenciatura, particularmente en relación a los procesos de integración social y la relación de éstos con su participación e involucración en las actividades académicas.

Las relaciones familiares también aparecen como un aspecto de gran relevancia. Por un lado está el valor que sus padres le daban a la licenciatura que ella estudiaba y la concepción que tenían respecto a su futuro desenvolvimiento profesional, lo que a su vez tiene relación con ciertas dificultades que se presentaron en las condiciones económicas del hogar –vinculadas con el deceso de un pariente cercano- y las consecuentes modificaciones en las exigencias de la familia para con Paulina, las que además estaban en oposición a los planes y expectativas que ella tenía estando a poco de concluir la licenciatura. También destaca la manera en que percibía la marcada tendencia de sus padres a favorecer de diferentes maneras –principalmente en el aspecto económico- a sus dos hermanos menores, esto con relación a lo escolar. Otro detalle que considero digno de mencionar aunque no tenga mucha presencia a lo largo de la narración es que Paulina fue la primera integrante de la familia en realizar sus estudios en la UNAM⁶⁹, pues la gran mayoría de sus tíos, así como ambos padres, estudiaron licenciaturas en el IPN. Resulta interesante notar que tras enfrentarse a los conflictos familiares que provocó esta elección de institución educativa en un momento particular de su trayectoria escolar –al concluir la secundaria-, de cierta forma desbrozó el camino para sus hermanos menores ya que ambos decidieron también ingresar a la UNAM, aparentemente sin experimentar conflicto alguno con la familia.

Una cuestión que planteo de inicio por parecerme imprescindible para intentar entender los giros y situaciones de cambio en la trayectoria escolar es lo concerniente a las constantes y marcadas modificaciones que Paulina

⁶⁹ En ciertas partes del relato menciona otros detalles en relación a esto, como que decidió ingresar a la UNAM con la intención de ir en contra de su madre o que una prima suya, fallecida varios años atrás, tenía la expectativa de ingresar a la Universidad por ser la “*mejor de las escuelas*”, lo cual constituyó un motivo más para Paulina.

experimentó en sus relaciones personales, con su familia y pareja, así como su implicación en algunas actividades extra-académicas y la constante modificación de su postura en relación a la escuela debida a la articulación de todas estas diferentes participaciones.

A lo largo de su narración Paulina hace mención de algunos sucesos y experiencias que permiten entrever aspectos de su personalidad que evidentemente ponía en juego de diversas maneras en su participación en distintos contextos de práctica. Lo relevante es cómo esos rasgos experimentaron modificaciones a través de procesos de aprendizaje y reflexión relacionados con sus diversos modos de participación que, aunque situados en contextos de práctica diferentes y particulares, se encontraban íntimamente relacionados. Es por lo anterior que a lo largo del escrito intento delinear lo que he conceptualizado como un proceso de desarrollo personal que lejos de mantenerse paralelo, por así decir, a la trayectoria escolar, se entreteje con ésta destacando en ciertos momentos específicos de los que, sin embargo, desconozco su delimitación cronológica exacta.

Para entender esto me he hecho una idea de Paulina como una persona que tenía un concepto “negativo” de sí misma, que de alguna manera se resume en la expresión que utiliza en su relato cuando, hablando sobre el proceso psicoterapéutico por el que pasó, enfatiza que gracias a éste llegó a aceptar y expresar sobre sí misma “*la verdad no eres una basca*”. Partiendo del supuesto de que la construcción del autoconcepto es un proceso fundamentalmente relacional que involucra lo que una persona piensa de sí misma, lo cual incluye la concepción que los otros tienen/expresan de ella y lo que esa persona piensa de los otros, lo cual matiza las concepciones de éstos otros sobre ella, considero importante rescatar de su narración algunos comentarios y acciones de otras personas hacia Paulina y en relación a ella, enfatizando la importancia del vínculo afectivo con ellos, como es el caso de su pareja o sus padres.

Una primera situación de relevancia para la argumentación en este esfuerzo interpretativo son los conflictos de Paulina con su madre y la relación que

encuentro entre esto y la transición de la secundaria a la preparatoria, ésta última pensada, como he mencionado en el primer capítulo de este trabajo, como un espacio donde existe un mayor margen de libertad en comparación con la primera. Para Paulina el ingreso a la preparatoria constituyó una época de importantes cambios a nivel personal. Ella caracteriza esta experiencia como algo totalmente nuevo, una apertura a nuevas formas de ver las cosas, fruto del establecimiento de relaciones con personas que tenían ideologías diferentes a la suya, ideologías que además, como menciona en el siguiente fragmento, conllevaban valores y concepciones distintas de “lo bueno y lo malo”, algo similar a marcos morales nuevos y diferentes:

...en el bachillerato fue así como que pum (sic) entra y conoce personas nuevas, con ideologías diferentes, te abren como que un no sé, una supervisión, y pues te empiezas a dar cuenta de que no todo es así como que lo bueno y lo malo, lo que está bien y lo que está mal... (PPG-E01:1)

Asimismo, durante la preparatoria percibió una baja en sus calificaciones en comparación con las que obtenía durante la secundaria, dejando entrever en el relato que esto se debió en parte a que participaba más en actividades sociales con sus pares, es decir, salía más con sus amigos y con su pareja, pasaba tiempo entre clases con sus amigas conversando en las canchas o salían a los locales aledaños a la escuela donde vendían comida, además de que eventualmente no entraba a sus clases, específicamente las de matemáticas⁷⁰ a las que no entraba porque “*a veces no le entendía*”. Esto contrasta con la manera en que se presenta al hablar de sí misma como estudiante durante la secundaria, cuando se consideraba una “*ñoña*” por haber obtenido calificaciones en su mayoría de nueve y diez, además de haber sido la “*consentida de varios de los maestros*”.

Probablemente estos cambios durante la preparatoria, tan contrastantes con esa imagen de la secundaria, son una de las razones que dieron lugar a los

⁷⁰ Añade en el relato que en esa clase tuvo bastantes problemas con el tema de geometría analítica, llegando al punto de necesitar cursos adicionales aunque finalmente reprobó la asignatura, aprobándola a través de un examen extraordinario.

constantes conflictos al interior de su familia, especialmente con su madre, y fue justamente con ella con quien, poco antes de concluir la preparatoria, tuvo una fuerte discusión que la llevó a tomar la decisión de “salirse de su casa” en una primera ocasión; al respecto recuerda que:

...todavía iba en la prepa, me salí de mi casa la primera vez porque tuve una discusión con mi mamá, las cosas se calentaron y me dijo hasta de lo que me iba a morir, me dijo en pocas palabras que era la peor de las hijas, que no sabía porque invertía en mi si ni siquiera valía la pena, que era una desobediente, que era una malhablada (...) que era una puta...” (PPG-E02:10)

Ahora bien, hablando de la elección de carrera, Paulina explica que había elaborado un “*plan de vida*” desde que estaba en la secundaria, teniendo claro que en la licenciatura estudiaría medicina o psicología⁷¹. Esta elección tiene un trasfondo particular de experiencias que le dan coherencia al hecho de que hayan sido sus únicas opciones de formación profesional, aunque es importante mencionar que las dos compartían el interés por ayudar a otras personas; al respecto menciona: “...*el interés siempre fue como que encaminado en ayudar a otro, así sea como sea fue el interés en ayudar a otro...*” (PPG-E01:5). Esto puede sugerir que la concepción que inicialmente tenía de la labor del psicólogo era muy similar a la del médico en tanto que ambos son considerados profesionales de la salud.

Respecto a la medicina, puesto que Paulina desde niña vivió “*rodeada de doctores*”, tuvo la oportunidad de conocer el quehacer médico desde una posición privilegiada, diferente a la relación médico-paciente. Este acercamiento fue facilitado por las cordiales relaciones que su madre, quien trabajó como enfermera en algunos hospitales privados, tenía con varios médicos; aunque estas relaciones

⁷¹ En relación a este plan de vida y su expectativa de estudiar medicina o psicología, me parece pertinente retomar un punto que ella menciona en su narración: como parte de la asignatura de orientación vocacional que se imparte en la ENP, Paulina realizó algunos exámenes de aptitudes (no especifica cuántos) y señala que “*siempre salía alta en biológicas y de la salud*”, refiriéndose a una de las cuatro áreas de conocimiento en que se divide el plan de estudios hacia el final de la preparatoria, de cara al tránsito hacia la licenciatura. Es plausible suponer que de alguna manera estos resultados en las pruebas afirmaban el sentido de sus elecciones de carrera.

no eran de íntima amistad eran lo suficientemente cercanas para que, por ejemplo, tanto Paulina como sus hermanos tuvieran la posibilidad de asistir a consultas médicas de forma gratuita siempre que fuera necesario. Ella menciona que inclusive en algunas ocasiones acompañó a amigas suyas con los médicos que conocía su madre para que las atendieran y ellos no les cobraban por el servicio. Toda esta situación le permitió conocer de cerca varios aspectos del ejercicio profesional de la medicina elaborando con el tiempo una concepción particular de ello. En el siguiente fragmento menciona el valor que tenía para ella, además de la importancia de la labor del médico para la salud, la remuneración económica que la profesión le prometía, aunque me parece importante señalar que al leer esta cita se considere que Paulina trató siempre con médicos que trabajaban en hospitales privados:

...en medicina por ejemplo pues tienes la idea de que un doctor te cura esto, te cura lo otro y es como que muy importante, además de que ganas mucho dinero (...) entonces pues quieras o no eso si como que dices “me gustaría ganar ese dinero”... (PPG-E01:5)

Asimismo, como es evidente en el siguiente fragmento, en esa época Paulina parecía tener una idea bastante clara acerca de lo que implicaría estudiar medicina y ejercerla profesionalmente, construida, por supuesto, con base en sus experiencias relacionándose con cierto tipo de médicos: “...yo siempre viví como que con esa ilusión que el ser médico era así como que wow (sic) era así ganas varo, este estudias, siempre te la vives estudiando pero pues ayudas a las personas...” (PPG-E01:5).

Además su madre procuró hacerle saber a algunos de esos médicos que su hija tenía la expectativa de estudiar medicina; para Paulina debió de haber sido muy motivante y significativo escucharlos decir que ella tendría un lugar asegurado para trabajar en el hospital. Al respecto con bastante entusiasmo recuerda: “...mi mamá siempre era así de ‘no, mi hija quiere estudiar medicina’ y así le decían los doctores ‘ah pues cuando ella quiera ella tiene un lugar aquí asegurado’, entonces yo así de ‘bueno, está bien’...” (PPG-E01:5). Esto también

me lleva a suponer que su madre –y muy posiblemente otros familiares- tenían grandes expectativas en el futuro profesional de Paulina proyectándola como médica, por lo que al saber que estudiaría psicología debieron de haber experimentado una gran decepción, la cual aparece de alguna manera implícita en la valoración que tanto sus padres como sus hermanos expresaban de su futura profesión. Posteriormente profundizaré en esta cuestión.

Otra experiencia que en su relato aparece como trascendente para la elaboración de esta expectativa fue el acercamiento que tuvo a la práctica médica gracias a la madre de su entonces pareja (esto ocurrió poco antes de que concluyera la preparatoria). Ella era cirujana oftalmóloga y, a sabiendas del interés de Paulina por la medicina, la invitó a presenciar una cirugía de cataratas dentro del quirófano. En el siguiente fragmento explica con bastante entusiasmo lo importante que fue para ella asistir a esta cirugía, describiendo algunos detalles de la oportunidad que tuvo de “hacer lo que un médico hace”:

...te dan como una vestimenta azul, te enseñan bueno me enseñaron a tallarme, a lavarme y era así de que “pues hazle con los codos para que se cierre porque no puedes utilizar las manos” (...) es genial, a pesar de que no (...) te dejan hacer nada pero así con el hecho de ver y estar ahí y que veas cómo le hace y cómo tiene que tener esa delicadeza si fue así de “yo quiero”... (PPG-E01:18)

En cuanto a la psicología, hablando en retrospectiva de los motivos por los que quería estudiar esta carrera ella explica que asumió como punto de partida su habilidad para escuchar y dar consejos (una tía suya lo llamaba su “*don de escuchar a los demás*”), la cual reconoció y aceptó gracias a que durante la preparatoria varias personas, no sólo sus amistades cercanas, acudían a ella para comentarle sobre diferentes problemáticas buscando algún consejo pues creían que era muy buena para ello, además de que les inspiraba mucha confianza: “...*algunas veces pues yo creo que más bien (...) el hecho de tomar psicología fue por lo que me dijeron las demás personas que era muy buena escuchando y era muy buena dando consejos...*” (PPG-E01:5-6). También es destacable que en

ningún punto del relato hace mención de alguna expectativa o conocimiento en relación a la remuneración económica que el ejercicio profesional de la psicología le ofrecería, aspecto del ejercicio profesional de la medicina que sí aparece como un elemento relevante para ella.

En más de una ocasión hace comentarios referentes a la idea que tenía, previo a iniciar la carrera, de que el psicólogo era aquel que sentado al lado de un diván en donde estaba recostada una persona, le hacía preguntas y se dedicaba solamente a escucharla, de manera que aquella tuviera oportunidad de “desahogarse”. Además de la imagen estereotipada del psicólogo que provee el sentido común a la base de esta concepción estaban un par de experiencias en procesos psicoterapéuticos:

...siempre creí que un psicólogo era eso, lo que te pintaban en las caricaturas: una persona que nada más te escuchaba y nada más te decía así como “ah sí y con eso ¿cómo te sientes?” y ya, o sea te escuchaba (...) tu podías ir y descargarlo ¿no? porque hasta cierto punto mis experiencias decían eso... (PPG-E02:4)

La primera de estas experiencias sucedió cuando, a poco de concluir la preparatoria, decidió iniciar un proceso terapéutico debido a las problemáticas que había tenido en su relación de pareja pues, en sus palabras, ésta se volvió una “*relación destructiva*”. Sin embargo, solamente asistió a la primera sesión pues, hablando con la psicóloga que la atendió (esto tuvo lugar en un centro de salud), le comentó sobre una enfermedad crónica autoinmune que su madre padecía, a lo que la psicóloga respondió con la recomendación de que bebiera su propia orina, argumentando que el mismo cuerpo produce las sustancias que necesita para sanar. Este comentario, además de parecerle bastante extraño a Paulina, resultó ser muy incoherente en relación a lo que ella entendía como el dominio de la labor psicológica. En el siguiente fragmento explica que esta experiencia no colaboró de ninguna manera a que se decidiera por estudiar psicología pero sí la llevó a elaborar una impresión poco halagüeña de los psicólogos: “...*nunca vi eso como para decir ‘sí quiero ser o no quiero ser psicóloga’, pero esa experiencia sí me*

marcó para decir ‘qué pedo (sic) hay veces que siento que los psicólogos bueno los psicólogos son como no sé, piratas (sic)...’ (PPG-E01:6).

La segunda ocasión en que ingresó a un proceso terapéutico fue mientras cursaba el segundo semestre de la licenciatura. La misma relación de pareja por la que tiempo antes había decidido hacerlo también motivó este nuevo intento:

...fuimos porque yo tenía problemas con mi relación, duré con una persona tres años y se volvió un súper patanazo (sic) y me trató como quiso y tuve que ir al psicólogo porque ya no comía ni nada y así me entró como no sé pero no comía, entonces mi mamá se preocupó y dijo “ah pus ya vamos con el psicólogo”... (PPG-E01:7)

Una tía suya le recomendó a la psicóloga en cuestión porque sabía que “*era muy buena*”. Sin embargo ésta tampoco fue una experiencia satisfactoria y tras poco tiempo dejó de asistir. Dado que su tía era quien pagaba las sesiones Paulina se vio en la necesidad de explicarle que no asistiría más pues se sentía mucho mejor, aunque realmente tenía la impresión de que no le había ayudado. En el siguiente fragmento narra brevemente cómo percibió el trato de la psicóloga señalando que era bastante joven y aparentemente a lo largo de las sesiones “improvisaba”, dándole la impresión de que no estaba segura de lo que hacía:

...esta chava primer sesión así decía “no pues sí, cuéntame” ya le cuento ¿no?, segunda sesión “no pues, has un dibujo”, “no pues sí, está bien”, hago un dibujo, después tercera sesión este “veo que estás muy enojada” y yo así de “no, es mi cara, así de repente la pongo” (...) me decía “sí, estás enojada, desquítate con el sillón”, “pero no me inspira nada”, “desquítate con este muñeco” (...) “bueno está bien, hablemos” y yo “bueno” y ya hablábamos y me terminaba contando su vida, me terminaba contando que su novio, que la escuela... (PPG-E01:7)

Posteriormente, a poco de haber comenzado el tercer semestre de la licenciatura, gracias a las comitivas que acudían a los salones de las diferentes carreras para informar a los estudiantes sobre los servicios que se ofrecían en la

CUSI se enteró del servicio de psicología clínica, el cual forma parte del trabajo realizado por estudiantes en las asignaturas de psicología experimental laboratorio VIII; este consiste en sesiones de terapia⁷² y a lo largo del semestre cuentan con la supervisión de un profesor del área. Cualquier persona puede solicitar este servicio, incluidos los estudiantes de la Facultad. Para obtenerlo es necesario acudir a la CUSI para llenar un formato de registro, proporcionar un número telefónico o algún otro medio de comunicación y un horario tentativo en el que la persona interesada podría asistir a las sesiones. Paulina se registró y una semana después recibió una llamada de confirmación.

En diversos aspectos este proceso terapéutico fue muy diferente al par de experiencias anteriores. Algunos detalles, como la breve introducción que la pareja de psicólogos realizaron en la primera sesión, le causaron a Paulina una gran impresión; le hablaron sobre el marco teórico⁷³ a partir del cual trabajarían a lo largo de las sesiones, mencionando sus objetivos y parte de sus fundamentos. Se llevó también una sorpresa al saber que le iban a dejar “tareas”, es decir, que lo trabajado durante las sesiones no se quedaría solamente en el espacio terapéutico, sino que esperaban que ella extrapolara lo aprendido en las sesiones a situaciones específicas de su vida cotidiana. Además, con el paso de las sesiones recibía retroalimentación por parte de los terapeutas en relación a lo que sucedía cuando “aplicaba” en su cotidianidad aquello que aprendía en la terapia:

...conforme fueron pasando las terapias yo dije “no manches entonces ¿por qué me cobran aquellas viejas (sic) por escucharme?, en realidad no me ayudaron en nada”, y aquí me hacían así decirles “bueno nosotros te enseñamos esto ahora tu aplícalo”, “bueno no, le puedes hacer así todavía, te puedes ir por este lado” o sea como que me retroalimentaban muy bien y allá era así como “ajá sí, te escucho”... (PPG-E02:5)

⁷² Dependiendo del profesor y su modo de trabajo en las sesiones participan uno o dos estudiantes, es decir, un terapeuta y un co-terapeuta.

⁷³ Aunque Paulina no lo menciona, es posible hacerse a la idea de que se trataba de una terapia de corte cognitivo conductual, pues esta es la corriente bajo la que trabaja la mayoría de profesores en la CUSI. Este punto es importante en tanto que la formación de Paulina fue, a lo largo de los siguientes semestres, predominantemente cognitivo conductual y no parece que haya habido contacto a nivel de formación académica con otras tradiciones teóricas en el ámbito clínico.

Ya no se trataba entonces, como ella menciona reiterativamente, de que en su posición de paciente solamente hablara durante la sesión para “desahogarse” mientras que el psicólogo se limitaba a escucharla: “...*amé la manera en que me dieron terapia aquí y dije ‘pues sí o sea eso en realidad es lo que hace un psicólogo ¿no? o sea no sólo te escucho, te escucho, te escucho...*” (PPG-E018). Gracias a esta experiencia la manera en que conceptualizaba la labor del psicólogo cambió de manera importante: “...*creo que mi percepción o mi concepto de lo que era un psicólogo cambio gracias a la terapia que tuve aquí...*” (PPG-E02:5). Además, esta modificación en su concepto de lo que era un psicólogo tuvo implicaciones importantes en diferentes momentos de su trayectoria escolar durante la licenciatura, situación en la que ahondaré en líneas posteriores.

Ahora bien, hasta este punto he mencionado que las problemáticas que Paulina enfrentaba en su relación de pareja la llevaron a implicarse en tres procesos psicoterapéuticos diferentes. Siguiendo la intención de recuperar en lo posible aspectos de las relaciones personales de Paulina para entender su particular autoconcepción, me parece pertinente dedicar algunas líneas a los indicios presentes en su narración relativos al trato con su pareja, enfatizando la relevancia que tuvieron en el proceso de desarrollo personal las sesiones de terapia a las que asistió en la CUSI.

Ella dice que en esta relación, que duró aproximadamente tres años, su pareja se “*volvió un patanazo*” y la trató “*como quiso*”. Ya en otra parte del relato menciona que durante una sesión de la terapia en CUSI, el profesor que supervisaba el trabajo de los psicólogos se acercó a hablar con ella; al recordar lo que el psicólogo le dijo, menciona algunas expresiones de su pareja dirigidas hacia ella. De esta breve narración llama la atención que su pareja la llamara “*zorra*” y “*puta*”, además de que, por lo que menciona de la situación, parece que a pesar del estado de su noviazgo Paulina no estaba del todo segura de darle fin a esa relación:

...llega un día a terapia [el profesor que supervisaba la terapia] y me dice “a ver, no te entendemos, o sea mis psicólogos aquí presentes y yo no te

entendemos, vienes ¿por qué?, porque quieres seguir con este güey (sic) que te trata de la chingada (sic), que te dice puta, que te dice”, así todo lo que yo le había dicho me lo empieza a decir, “que te dice zorra que no sé qué ¿o lo quieres dejar?” y me dice “y quieres aprender a vivir con eso o lo quieres dejar ya de plano”, y yo así de chille y chille ¿no? por todo lo que me había dicho que yo le había dicho fue así de “no pues sí lo quiero dejar”... (PPG-E01:8)

A final de cuentas, fue gracias a esta terapia que decidió darle fin a esa relación de pareja, lo que sucedió casi a finales del segundo semestre de la licenciatura.

Hasta aquí lo concerniente a la elaboración de expectativas en cuanto a las opciones de formación profesional para dar paso a los detalles relativos al tránsito de la preparatoria a la licenciatura. Previo a realizar el trámite del pase reglamentado, Paulina ponderó sus alternativas de institución educativa priorizando dos criterios: por una parte, la cercanía entre el plantel y su hogar, por la otra, que en la oferta académica estuvieran presentes ambas o cualquiera de sus dos opciones de formación profesional. Se decidió por la FES Iztacala, ubicada a escasos quince minutos de trayecto de su casa: “...dije ‘no pues me queda más cerca Iztacala’, nunca revisé el plan de estudios (...) sólo me guie por las carreras y que tuviera las carreras que yo quería...” (PPG-E01:2).

Se había resuelto por la carrera de medicina, sin embargo consideró que no obtendría un lugar ahí pues su promedio de calificaciones en la preparatoria había sufrido una baja sensible debido en gran parte a que se vio en la necesidad de presentar un examen extraordinario de matemáticas y, además, durante el último año reprobó física IV, por lo que inclusive estuvo en riesgo de “quedarse”, aunque finalmente consiguió aprobarla a través de un “último esfuerzo”⁷⁴. Terminó con un promedio de calificaciones de ocho punto cuatro. No obstante, gracias a las

⁷⁴ Cuando habla del “último esfuerzo” se refiere a los exámenes extraordinarios EB, una segunda ronda de exámenes a la que sólo tienen derecho aquellos estudiantes del sexto año que tienen una o dos asignaturas reprobadas.

actividades que realizaba en la clase de orientación vocacional⁷⁵, entre las cuales estaba revisar⁷⁶ qué promedios de calificaciones se necesitaban para ingresar a las distintas carreras, ella sabía que el promedio requerido para conseguir un lugar a través del pase reglamentado en la carrera de medicina en la FES Iztacala era de ocho punto seis. Gracias a este conocimiento dio por hecho que no conseguiría un lugar en la carrera de medicina, por lo que en su solicitud colocó en primer lugar psicología⁷⁷:

...mi promedio fue de ocho cuatro en el bachillerato (...) te pedían en ese entonces para entrar a medicina ocho seis y entonces yo dije “ay puta (sic) ya no me quedé” y me quedé con esa idea, me quedé con el ya no me quedé y ya no me quedé y ya no me quedé (...) dije “no pues ya no me quedé en medicina, para qué hago siquiera el intento de quedarme si no me voy a quedar”... (PPG-E01:2)

Días después de haber iniciado el primer semestre una amiga suya de la preparatoria, que había ingresado a la carrera de medicina en la misma FES Iztacala, le comentó que varios de sus compañeros en la carrera habían concluido el bachillerato con un promedio de calificaciones menor al suyo; para Paulina enterarse de esto la ubicó en una situación difícil desde la que revaloró su decisión de seleccionar como primera opción psicología. En el siguiente fragmento al explicar la situación resulta clara la frustración que experimentó al enterarse de que pudo haber ingresado a medicina, además de que asume la responsabilidad de su decisión pero dándole un sentido de conformismo por no haberlo intentado siquiera:

⁷⁵ Las clases de orientación vocacional se imparten en la ENP durante el segundo año.

⁷⁶ Aunque durante las entrevistas ella no me lo mencionó, me di a la tarea de investigar sobre las fuentes de información que probablemente consultó como parte de las actividades de esta clase. En esta investigación me encontré con la Guía de Carreras UNAM, una publicación que se elabora cada año en la cual se desglosa la oferta académica de la Universidad, indicando los planteles en que se imparte cada carrera, así como una breve semblanza de su plan de estudios, el perfil del aspirante y del egresado y el campo de trabajo potencial. Asimismo, se indica si la carrera es catalogada como de alta demanda.

⁷⁷ La segunda opción que eligió fue enfermería; esto me lo comentó en una conversación incidental. Llama la atención que esta opción de formación profesional tenga que ver, no sólo con la profesión de su madre, sino con la posibilidad de trabajar en el ámbito médico.

...una de mis amigas también estudiaba aquí pero en medicina y me dijo “güey (sic) estás bien pendeja” (sic) y yo “¿por qué?”, me dice “hay chavos con promedios de siete cinco, siete dos en medicina en la mañana y tú (...) ¿qué haces en psicología?”, y fue así cuando mi mundo se cayó y dije “puta (sic) o sea pude haber metido medicina pero no quise, por mi mentalidad tal vez no sé conformista” (...) entonces así me di de topes y yo así de “no puede ser ¡ah!”... (PPG-E01:2-3)

Es importante destacar que en ese momento no pensó en dejar la carrera de psicología o en tramitar un cambio pues, como se recordará, la psicología era algo que también le interesaba, por lo que decidió continuar apoyándose principalmente en ese interés; como deja ver en el siguiente comentario, se proyectó pensando en su futuro en la carrera con la esperanza de que en algún momento llenara las expectativas que tenía en un inicio: “...dije *‘bueno está bien, pues también es una carrera que me gusta [la carrera de psicología], vamos a ver qué tal’...*” (PPG-E01:3). Sin embargo, la concepción meramente clínica que tenía del quehacer psicológico chocó con las temáticas tratadas en las clases de los primeros semestres, lo que a la larga la llevó a pensar en abandonarla, cuestión que abordaré posteriormente pues por ahora busco enfocarme en algunas experiencias del primer semestre.

Ingresó directamente al turno vespertino, situación que recibió con disgusto pues hasta ese momento toda su experiencia escolar había tenido lugar en el turno matutino⁷⁸, así que tras asistir a clases por la tarde durante un semestre completo, tramitó su cambio a la mañana.

Desde su perspectiva, una de las principales dificultades a la que se enfrentó durante ese período fue que al asistir a clases por la tarde el tiempo que tenía disponible fuera de la escuela le resultaba insuficiente para dedicarlo a otras actividades, ya fueran relacionadas con lo académico, como la realización de

⁷⁸ Menciona que de igual manera inició la preparatoria en el turno vespertino pero inmediatamente realizó el trámite de cambio de turno; para conseguirlo contó con el apoyo de su madre, quien también en esa ocasión redactó una carta en la que decía que Paulina estaba laborando en el hospital donde ella trabajaba.

tareas, o en relación a otros aspectos de su vida personal, como el tiempo que podía pasar con su entonces pareja –quien no era estudiante de la FES- o cumplir con las responsabilidades en el hogar. Al respecto, en el siguiente fragmento narra brevemente cómo era un día cotidiano durante el primer semestre; de esta cita llama la atención su comentario en relación a las tareas escolares, las cuales no constituían una preocupación de primera importancia en ese momento:

...me levantaba, hacía disque tarea, iba a ver a mi novio y me iba a la escuela, entonces sentía que no me alcanzaba el tiempo, sentía que no ayudaba en nada en mi casa, sentía que las tareas las hacia pero así como que equis (sic) o sea no me importaban en ese momento... (PPG-E02:2)

Hay otros aspectos que destacan en la narración al hablar de su experiencia escolar durante el primer semestre, época en la que, en sus palabras, le “*había ganado el desmadre*”. Entre estos aspectos se encuentra la postura que asumió en relación al ambiente relajado con el que se encontró en el turno vespertino, el cual se manifestaba de diferentes formas en varias esferas de actividad y era parte de la cotidianidad –quiero decir que parecía ser algo “natural”- tanto de los estudiantes como de algunos profesores. En el relato, el establecimiento de vínculos sociales así como la importancia del “desmadre” y la relación de éste con la tendencia por parte de algunos estudiantes a delegar o restarle relevancia a ciertas actividades académicas, articulando sus modos de participación en los contextos escolares con otras actividades de carácter más social como “saltarse clases”, tienen papeles bastante importantes.

Paulina explica que el grupo al que pertenecía en el turno vespertino era “*muy unido*”, añadiendo que ahí se hizo “*muy amiga*” de algunas personas que eran “*la onda*”. Además menciona que los viernes había sólo dos clases en el horario. Ella, por lo general, llegaba a la Facultad alrededor de las dos de la tarde, sin embargo, la profesora responsable de la primera clase se ausentaba frecuentemente y, ya que la siguiente clase iniciaba a las ocho de la noche, durante ese tiempo libre regularmente decidía, en compañía del grupo de pares, asistir a lugares cercanos a la Facultad para consumir bebidas alcohólicas. Añade

que inclusive en ocasiones volvían a la última clase aunque entraran alcoholizados. Eventualmente decidían simplemente no entrar a las clases. En el siguiente fragmento, además de hablar sobre esta cuestión, hacen mención de la relación que ella reconoce entre su condición de estudiante de primer semestre y el “echar desmadre”:

...en la tarde yo siento que es un ambiente más relajado (...) como que más “eh, nos vale”, y como era como el primer semestre te digo que nos ganó más bien como esa cuestión de echar desmadre, porque teníamos a la última horas libres y era así de “¿y si no vamos a la clase?” (...) entonces nos íbamos ponle tu desde las cuatro de la tarde hasta como las seis y media y ya después tratábamos de entrar pero pues llegábamos todos alcoholizados... (PPG-E02:2)

A pesar de que a lo largo de ese primer semestre su manera de vincularse con la escuela no se apegaba del todo al estatuto académico, Paulina no reprobó ninguna asignatura y consiguió tramitar su cambio de turno antes de iniciar el segundo semestre. Aunque no lo menciona, es posible hacerse a la idea de que la permisividad y el ausentismo de algunos profesores del turno vespertino, así como la relativamente poca complejidad de los trabajos y reportes elaborados durante el primer semestre dispusieron ciertas condiciones adecuadas para que cumpliera con los requerimientos necesarios para obtener un cambio de turno; no obstante, lo anterior no necesariamente implicó que obtuviera calificaciones altas pues, como menciona posteriormente, al concluir el segundo semestre contaba con un promedio general de siete punto cinco. De paso hay que mencionar que para conseguir el cambio de turno contó con el apoyo de su madre, quien redactó una carta de motivos en la que explicaba que Paulina estaba trabajando y su horario laboral entraba en conflicto con el escolar, aunque esto no era cierto⁷⁹.

Resulta interesante la manera en que Paulina contrasta su experiencia en el turno vespertino con la del turno matutino. Para ella el aspecto académico resultó

⁷⁹ Al igual que durante la preparatoria, también en esta cuestión contaron con el apoyo de un médico conocido de su madre, quien firmó la carta corroborando que Paulina trabajaba en un hospital.

manifiesto hasta el segundo semestre mientras que el primero estuvo matizado por la importancia de conocer personas y el “compañerismo”, todo bajo el carácter meramente social y juvenil que al parecer tenía primacía para ella en esos primeros momentos en la universidad:

...así fue por parte de la escuela, yo sentí como que fue más de desmadre o sea todo lo académico yo no lo vi hasta que pasé a segundo semestre y me pasé a la mañana, y en la tarde fue como que más el compañerismo, el más “okey ya estás en la universidad, venga ¿no? o sea desenvuélvete, conoce”... (PPG-E02:2-3)

El cambio de turno también le presentó algunas dificultades, especialmente en cuanto a los ritmos de las prácticas académicas, ya que las exigencias de las clases y los profesores eran muy diferentes a lo que había experimentado hasta ese momento. Como explica en el siguiente fragmento, donde recuerda la clase de psicología experimental teórica II con la profesora E*** en el turno matutino, mientras que en la tarde los profesores eran más relajados y permisivos en tanto que los estudiantes trabajaban sin recibir comentarios o retroalimentación de su parte y revisaban los trabajos “*por encimita*”, en la mañana le exigían, entre otras cosas, la lectura de los materiales y la elaboración de resúmenes o fichas, esto último a manera de comprobar que había leído los textos; además, corría el riesgo de que la profesora le pidiera que se retirara del salón en caso de no haber leído, todo lo cual era algo completamente nuevo para Paulina:

... [Una] maestra sí nos traía en chinga (sic) leyendo y el que no leyera era así de “ah ¿no leíste? salte”, “bueno, está bien”, entonces era como que muy diferente, allá en la tarde teníamos que hacer como que todo nosotros si no nos explicaban y no nos decían si estaba bien o estaba mal, así como que nada más lo checaban por encimita y ya, pero acá en la mañana era así de “ah ¿no leíste? No importa, tienes que leer y hacerme una ficha donde diga que leíste y dármela” y sí te quedabas así como que “¿Por qué? ¿No? si en la tarde no lo hacía”... (PPG-E02:3)

Toda esta cuestión lleva irremediabilmente a hablar sobre los procesos de socialización dentro del aula dada su relevancia en el proceso de vinculación con la escuela y su papel en el devenir de un modo particular de ser estudiante. El caso de Paulina presenta varios elementos para esta argumentación. Para el caso hay que tener presente que la gran mayoría de trabajos –redacción de reportes de investigación, ensayos, entre otros- que se elaboran en las diferentes clases a lo largo de la licenciatura de psicología en la FES Iztacala se realizan en equipos. Esta cuestión conlleva la formación de grupos de trabajo, la cual obedece a varias circunstancias, aunque no necesariamente implica la existencia de vínculos de amistad o afectivos entre los integrantes. Al respecto Paulina explica que encontrarse en el nuevo grupo con un amigo de la preparatoria, así como la afinidad que tenía con otra compañera, constituyó un medio de apoyo para la implicación en las clases y el re-conocimiento del ritmo académico, pues con ellos conformó un grupo de trabajo durante los primeros momentos en el turno matutino:

...el hecho de juntarme con O*** y de juntarme con J***, de que te digo que eran las dos personas (...) con las que me basaba en trabajos y así pues me ayudó mucho en cuanto a eso porque ya más o menos le iba captando a todo... (PPG-E02:3)

También se pone de relieve la importancia de sus pares en la integración social al nuevo grupo. De alguna manera encontrarse con una cara conocida le ayudó a evitar los posibles desafíos que implicaría ser la nueva en el grupo y comenzar desde cero conociendo a los demás:

...yo no sabía que O*** estaba aquí en la mañana entonces (...) dije “ah pues mínimo tengo alguien con quien platicar”, en ese entonces también estaba J*** (...) entonces entre ellos dos fue así como que muy liviano el hecho de cambiarme al turno de la mañana... (PPG-E01:4)

Explica brevemente que durante los primeros semestres se “juntaba” solamente con hombres, los amigos de O***, aunque en semestres posteriores se vinculó con un grupo de mujeres (eran cuatro, contándola a ella) con quienes, además,

elaboraba los trabajos en equipo y continuó así durante los últimos cuatro semestres.

Otro aspecto a destacar es que Paulina pasó a ocupar el papel de la “*mensa*” del salón. Varios de sus compañeros de clase –inclusive algunos de sus amigos- parecían tenerla en este concepto. En ocasiones sus comentarios y participaciones en las clases no parecían tener relación con lo que se estaba discutiendo, además de que se caracterizaba por ser bastante distraída⁸⁰ lo cual también era motivo de burla; al respecto ella dice que: “...*nunca fui bulleada hasta que llegué aquí [a la FES]...*” (PPG-E01:11). Señala esta situación, que parece haberse desarrollado en un corto lapso de tiempo desde que ingresó al nuevo grupo, como el motivo principal por el que decidió dejar de participar en las clases manteniéndose al margen, buscando notarse “*lo menos posible*”. Esto contrariaba la manera en que se conceptualizaba a sí misma durante la preparatoria, como una estudiante muy “*participativa*”. Además, como ella misma señala enfáticamente en el siguiente fragmento, se consideraba una persona muy sociable, por lo que encontrarse al interior del aula con maneras de socializar y de ser valorada que estaban vinculadas con su condición de participante competente en relación a prácticas académicas específicas y relacionadas con la psicología le presentó serias dificultades las cuales, a la larga, la llevaron a tomar la decisión de dejar de participar, de notarse lo menos posible:

...siempre me han importado mucho las relaciones que puedas entablar en cualquier lugar ¿no?, y yo me creo una persona muy muy muy sociable y entonces llegar aquí y que de repente te digan este no sé, por ejemplo (...) yo siento que también eso me afectó, que los comentarios a veces así de “ay pinche (sic) Pau, estás bien mensa”, no sé ese tipo de comentarios así

⁸⁰ La información sobre este aspecto está complementada por algunas anotaciones que realicé durante las clases. Por ejemplo, en varias ocasiones después de que algún profesor había explicado los términos para realizar un ensayo o reporte, Paulina levantaba su mano y alzaba su voz para hacer preguntas como la siguiente: “*ya no entendí, ¿puede volver a explicar?*”. Los comentarios de los demás haciendo mofa de ella o señalando que no era la primera ocasión en que le sucedía esto no se hacían esperar. Además, en ocasiones olvidaba cuestiones como fechas de re-inscripción o de otros trámites, lo cual también ocasionaba burlas.

como que dije “ay ya, no voy a participar, no voy a decir nada, me voy a notar lo menos posible y ya”... (PPG-E01:4-5)

Esta situación constituye otro aspecto relevante para mi argumentación del autoconcepto de Paulina pues, como lo menciona en el siguiente fragmento, parece que hubo una merma en la confianza que tenía en sí misma en cuanto a su desenvolvimiento como estudiante, al menos hablando de las prácticas dentro del aula: “...yo ya no participaba, yo ya casi no alzaba la mano (...) como que me cohibí (...) no sé, ya no confiaba en mí, supongo...” (PPG-E01:4)

Ahora bien, el relato sugiere una diferenciación importante entre los cuatro primeros semestres de la licenciatura y los siguientes, durante los cuales distintas experiencias orientadas al trabajo clínico de la psicología en las asignaturas aplicadas incidieron de manera importante en el proceso de construcción de una vinculación significativa con la carrera. En estas distintas asignaturas Paulina tuvo oportunidad de entrar de lleno al trabajo con personas. Tal es el caso de la labor que desempeñó en una estancia del DIF en el marco de la clase de psicología aplicada laboratorio V. Posteriormente, a partir del trabajo realizado durante los últimos dos semestres de la licenciatura en las asignaturas de psicología social aplicada y psicología experimental laboratorio VII, fue elaborando un sentido orientado principalmente por su interés en la psicología clínica y en su propio desenvolvimiento como psicóloga clínica.

Los primeros cuatro semestres constituyeron una época de dificultades y contrastes para Paulina. Tras su cambio al turno matutino la gran mayoría de clases le resultaron monótonas por las temáticas tratadas, especialmente porque la mayoría se referían al conductismo y, adicionalmente, señala que los cursos de métodos cuantitativos le parecían especialmente complicados y sin sentido, esto debido a que durante la carrera no le “*tocaron buenos maestros*”. Además, la constante lectura de textos y artículos le parecían actividades carentes de sentido pues “*no sabía para qué leía tanto*”. Ella tenía la idea de que en la carrera de psicología como en otras –pone como ejemplo una ingeniería-, a lo largo de los semestres los estudiantes, a la par de una formación teórica, meramente

conceptual, se ocupaban de cuestiones prácticas a manera de “reforzamiento de lo aprendido”. Esta idea estaba en clara oposición al carácter y el sentido de la formación pretendido por la estructura académica durante los primeros semestres en la FES Iztacala:

...yo sentía que en otras carreras era de que entrabas y ya casi casi estabas haciendo algo ¿no? y en psicología si leer y leer (...) alguna ingeniería era de “te enseño cómo se hace cualquier cosa y tú la pones en práctica”, mínimo haciendo algunos ejercicios no sólo lees ¿me explico? (...) lo que lees al mismo tiempo haces como prácticas... (PPG-E03:2)

De estos primeros semestres Paulina solamente resalta el interés que despertó en ella la clase de psicología experimental laboratorio III con el profesor L***. Las temáticas relativas a la sexualidad y el trabajo que elaboró encontraron eco en la inclinación que, desde la preparatoria, tenía hacia varios temas afines a la sexualidad como el uso de métodos anticonceptivos y el aborto.

Asimismo, es interesante encontrarse con que parte de su vinculación con la carrera de psicología tenía como trasfondo el sentido que esperaba encontrar al estudiar medicina, es decir, tener la posibilidad de ayudar a otros. Contrariamente, las clases predominantemente teóricas y los trabajos “aplicados” de corte conductista en los primeros semestres –destaca la experiencia con las ratas en los primeros cursos de psicología experimental laboratorio- carecían por completo de ese elemento humano, predominantemente relacional y afectivo. Al no encontrar esas experiencias de contacto con las personas y la posibilidad de enfrentar problemáticas donde ella, dada su posición, tuviera la oportunidad de intervenir con la consecuente satisfacción de haber “cumplido con su deber” o con el compromiso para con los otros, la carrera perdió, al menos momentáneamente, interés y sentido. En el siguiente fragmento habla de lo que significó la carrera de psicología para ella en los primeros semestres:

...yo no le veía futuro, yo no veía dónde la aplicaba, yo no veía nada o sea no veía algo que me dijera “ah bueno, sí puedes ayudar a las personas”, no

veía nada lo que te decía (...) a mí me gusta que me agradezcan, yo no veía donde me podían agradecer... (PPG-E02:22)

Fue entonces cuando, a poco de haber iniciado el tercer semestre, consideró seriamente la posibilidad de abandonar la carrera de psicología. Se informó en las ventanillas de servicios escolares acerca de los requerimientos para tramitar un cambio de carrera. El promedio de calificaciones necesario era de entre ocho punto cinco y nueve, y su promedio en ese momento era de siete punto cinco. Ante esta dificultad, la única opción que contempló fue permanecer, en sus palabras, conformarse:

...fue ese momento en el que yo dije “ay, necesito tal promedio, tengo siete, no, olvídalo, no, ya no, no puedo”, ya después dije “bueno atente como que a eso ¿no? o sea quiere lo que tienes”, “bueno” dije “me conformo, literal me conformo”, dije “bueno, tal vez puede ser mejor”... (PPG-E02:22)

Ya en quinto semestre, en la labor que Paulina llevó a cabo en la asignatura de psicología aplicada laboratorio V tuvo la oportunidad de trabajar con niños en una estancia infantil del DIF. Fue a partir de esta experiencia que comenzó a “*nacer su amor*” por la carrera, dejando completamente de lado la expectativa de dejarla: “...*ya después gracias a las vivencias de ir al DIF, de ir a, o sea que nos sacaron fue así de ‘es que sí me gusta, ya no le voy a mover porque sí me gusta’, o sea ya no necesito más...*” (PPG-E02:22).

Hablando de manera general, el objetivo que tenía esa práctica era evaluar a los niños que asistían a la estancia, detectar problemáticas y con base a las evaluaciones elaborar, bajo la supervisión del profesor, un plan de intervención para aplicarlo a lo largo del semestre. La profesora con quien el subgrupo⁸¹ al que pertenecía Paulina comenzó a trabajar se vio en la necesidad de dejar las clases aproximadamente a la mitad del semestre, siendo sustituida por otro profesor, quien intentó darle continuidad al trabajo de su antecesora. Las problemáticas de

⁸¹ Por lo regular durante los últimos cuatro semestres de la licenciatura en las asignaturas de psicología aplicada laboratorio se incluyen dos o hasta tres profesores; el grupo se divide en subgrupos que quedan a cargo de cada profesor y se insertan a diferentes espacios institucionales como escuelas, hospitales, entre otros.

los niños con quienes trabajaba Paulina eran en su mayoría relacionadas al lenguaje, como dificultades para pronunciar ciertas letras o palabras, además de algunas situaciones de “mala conducta”. Las técnicas que empleaban en los planes de intervención eran de corte conductista, como la economía de fichas o los programas de reforzamiento. Este trabajo se desarrolló en parejas; Paulina estuvo trabajando con un compañero que tiempo antes de concluir el semestre dejó de asistir a la estancia.

Lo interesante es que, hablando de esta cuestión, ella comienza a dilucidar parcialmente el sentido que esperaba encontrar en la carrera de psicología y que, al menos en parte, encontró en esta clase. También es de llamar la atención que en ningún momento hace mención de los logros estrictamente académicos como aprobar la asignatura o conseguir una buena calificación sino que, por el contrario, lo relevante para ella fue encontrarle una utilidad a gran parte de lo que había aprendido en los primeros semestres, así como obtener el reconocimiento de los padres de los niños en la estancia, reconocimiento a los resultados que veían en sus hijos y que eran parte de la labor de Paulina:

...que los papás también te agradezcan el hecho de que sus hijos ya les hagan caso o ya se comporten más, creo que es lo que me gusta, creo que me gusta que me agradezcan (...) me siento útil, me gusta sentirme útil, me gusta por ejemplo sentir que lo que estoy haciendo sirve para algo o para alguien, eso me gusta... (PPG-E02:8-9)

De esta manera fue que comenzó a re-elaborar su vínculo con la carrera, ya que al fin cumplía con las expectativas que había tenido previo a iniciarla: “...*como que ahí fue donde nació mi ‘ah, sí quiero estar ahí, o sea sí estoy ayudando a alguien, si me lo están reconociendo, eso me gusta’...*” (PPG-E03:4).

Posteriormente, ubicándose en el sexto semestre de la licenciatura, Paulina habla de las clases de psicología clínica teórica II, con el profesor Á***, como el primer acercamiento en un sentido estrictamente académico a la práctica de la psicología clínica que, dicho sea de paso, era de enfoque cognitivo conductual.

Constituyó una manera de conocer y aprender algunos elementos de la práctica clínica que hasta ese momento le eran desconocidos, tanto más porque en ninguna otra clase se había tratado esta cuestión, ni siquiera en las asignaturas aplicadas. El profesor acostumbraba explicar algunas temáticas –como la aplicación de técnicas y el desarrollo de una entrevista clínica- a través de ejercicios realizados en clase, en su mayoría simulacros de situaciones terapéuticas en los que algunos estudiantes pasaban al frente del grupo y asumían el papel ya fuera de psicoterapeuta o de “usuario”⁸². En estos ejercicios se ponía énfasis en detalles como la manera en que el psicólogo debía recibir al usuario en el consultorio, la posición física –la posición de las manos, las piernas y la manera de sentarse por ejemplo- que debía asumir, entre otras cosas. Intentaba así explicar cada paso que se debía llevar a cabo, complementando cada simulacro con sus comentarios y las propuestas de los demás estudiantes. Esta manera de trabajar en las clases fue una experiencia bastante significativa para Paulina; al respecto explica:

...creo que fue el único que nos logró decir “bueno, cuando entra tu paciente llegas y medio le abres la puerta así y ya después le hablas así, te tienes que ver segura”, nos ponía a practicar enfrente de todos (...) como que fue más práctica, o sea ensayo y error se podría decir, o sea te veo, te corrijo y ya espero que lo hagas afuera... (PPG-E03:7-8)

Además, en el fragmento anterior Paulina hace implícitamente una diferenciación entre dentro y fuera del salón, lo que pone énfasis en el carácter del salón de clases como un espacio de aprendizaje en el que podría equivocarse y recibir retroalimentación, el ensayo y error al que se refiere, además de que sus equivocaciones no tendrían consecuencias como sí las tendrían en caso de que estuviera frente a frente con un usuario.

Es importante mencionar que también durante este semestre Paulina reprobó la asignatura de psicología social teórica II con el profesor S***. Aunque desconozco las razones particulares de Paulina podría suponer que ella decidió, al

⁸² En ocasiones también el profesor asumía el papel de “usuario”.

igual que casi la mitad de integrantes del grupo (conformado por alrededor de 30 estudiantes), dejar de asistir a esta clase durante la última parte del semestre y desistir en la intención de entregar el reporte final dada la aparente complejidad del mismo así como la gran carga de trabajo que supondría (se debían analizar al menos tres historias de vida de acuerdo al marco teórico de la metapsicología de contextos). Posteriormente se inscribió al examen extraordinario correspondiente en un par de ocasiones, pero no se presentó a ninguna de ellas. Terminó decidiéndose por volver a cursar esta clase en octavo semestre por lo que, debido a las normas relativas a la seriación de asignaturas en el plan de estudios de la FES, no pudo inscribirse al curso ordinario de psicología social IV. Entonces, aunque había concluido y aprobado todas las demás asignaturas, aun “debía” una. Esta decisión y todo lo que involucraba volvió un tanto turbio su futuro inmediato, complejizando su situación no sólo como estudiante, sino dentro de la estructura familiar. Profundizaré en esta situación más adelante.

Durante esta época también es destacable el ingreso de Paulina a un equipo de tocho⁸³. Su implicación en este ámbito de socialización y la elaboración de una postura personal son aspectos constitutivos del proceso de desarrollo personal, brindándole una perspectiva desde la que significó de diferente manera sus capacidades de acción en tanto partícipe de diferentes contextos de práctica social incluyendo, por supuesto, la escuela y su condición de estudiante de psicología. Ella misma señala esta experiencia, junto al proceso terapéutico que anteriormente había experimentado en la CUSI, como experiencias relevantes; al respecto explica:

...el americano y lo que fue la terapia de la CUSI a mi como que me abrieron así la visión de decir “no pues es que la verdad no eres una basca o sea ¿por qué te estás culpando de cosas que no son?” o que hasta cierto punto yo también me decía a mí misma... (PPG-E02:10)

⁸³ El tocho es un deporte similar al football americano, pero en este los jugadores no utilizan equipo de protección (como cascos, hombreras y riñoneras) y las reglas tienen algunas variaciones. A través de conversaciones incidentales me enteré de que los entrenamientos y partidos del equipo al que pertenecía se realizaban en un campo relativamente cercano a su hogar; se trataba de una liga amateur que no pertenecía a ninguna institución educativa.

La primera incursión en esta práctica deportiva tuvo lugar mientras estudiaba el quinto semestre de la licenciatura. Tras aproximadamente un mes la dejó, retomándola poco tiempo después de haber iniciado el sexto semestre, dándole continuidad hasta la conclusión de la licenciatura. Considero importante señalar que la participación de Paulina en la práctica particular del tocho, lejos de relacionarse de manera problemática con sus participaciones en otros contextos, se convirtió en una manera de organizar su estructura de práctica social personal (Dreier, 1999), constituyendo además un espacio para “despejarse” de las situaciones tensas que experimentaba en otros espacios, especialmente en su casa. Como ella misma explica, con el tiempo se volvió más disciplinada, consiguiendo articular sus responsabilidades e implicaciones en los entrenamientos, la escuela y los deberes del hogar, principales ámbitos de su cotidianidad durante los últimos dos semestres de la licenciatura.

Para abordar esta cuestión me parece necesario tener en consideración que, como Dreier (1999) sostiene, la participación en diferentes contextos de práctica no es una acción irreflexiva o limitada por alguna clase de frontera establecida entre contextos, sino que las diversas participaciones están vinculadas de diferentes maneras debido al carácter transcontextual de la práctica social personal, facilitando procesos de reflexión en los que se ponen en juego diversas posturas y experiencias particulares.

Algunas particularidades de la práctica social del tocho, como el sentido de competitividad intrínseco, el cual exigía el esfuerzo de Paulina por sobreponerse a los retos de competir con otras personas (co-partícipes), propiciaron una modificación a la manera en que percibía y asumía los retos que enfrentaba en otros ámbitos. Esto puede entenderse como un conjunto de valores que caracterizan a la práctica deportiva en general y a ésta en particular. Como ella explica:

...el hecho de jugar americano (...) fue así de que “¿ah sí, ya te achicaron? pues tu demuéstrole a quien quiera que se te ponga enfrente que puedes hacerlo mejor y no porque te haya dicho que eres una basura lo vas a ser,

esfuérzate o sea si quieres ser bueno, sé bueno pero no te conformes con sólo ser bueno, sé el mejor de lo que puedas ser”... (PPG-E02:9)

Como explica en el siguiente fragmento, por medio de su participación en el equipo Paulina cayó en cuenta de que, a pesar de que en un inicio era mala –pues personas expertas se lo habían hecho ver-, había mejorado en su desenvolvimiento práctico gracias al empeño que ponía en los entrenamientos. Resulta interesante la relación que encontraba entre lo anterior y su condición de estudiante de psicología, haciendo uso de una representación sobre capacidades innatas tanto en el juego como en la psicología. Consideraba que carecía de esa capacidad –que tal vez no es muy inteligente, hablando de la psicología- pero justamente por esa falta de capacidad necesitaba esforzarse más para conseguir lo que sabía que podría tener/conseguir. No se trata pues de una simple extrapolación, sino de un proceso reflexivo en el que elabora una manera particular de valorar sus capacidades y limitaciones:

...con el americano que me decían “bueno o sea eres mala, pero has ido mejorando” (...) “ah no mames (sic) entonces no soy tan mala, sólo es cuestión de que me esfuerce todavía más”, o sea si a mí me cuesta trabajo por no tener un, digamos algo natural, algo innato tanto para el americano como para la psicología, tal vez no soy muy inteligente, o sea tal vez no te puedo decir todas las teorías que “ah sí y esto se basa en esto”, si no eres tan bueno en eso te tienes que esforzar todavía más por querer tener algo que tú sabes que puedes tener ¿no?... (PPG-E02:10)

No considero prudente ignorar el hecho de que estos procesos de reflexión sobre su participación en los dos ámbitos de práctica social, el tocho y la escuela, hayan sucedido aproximadamente en la misma época en que comenzaba a desenvolverse como psicóloga clínica en algunos contextos como parte del trabajo que se llevaba a cabo en las asignaturas aplicadas. Así, el desarrollo de esta postura y los logros que estaba consiguiendo como psicóloga probablemente le permitieron volver sobre sí misma y sobre sus capacidades y potencialidades, de

alguna manera apuntalando el proceso de desarrollo personal del que he venido hablando, así como incidiendo en su vinculación con la carrera.

Volviendo a lo meramente académico, a pesar de que en el par de semestres anteriores ya había tenido la oportunidad de desenvolverse como psicóloga en algunas situaciones relacionadas a las clases de psicología aplicada laboratorio, las experiencias que tuvo durante el último año de la licenciatura fueron decisivas en la elaboración de sentido en la carrera y para tomar la decisión de dedicarse al ámbito clínico de la psicología: “...*en séptimo y octavo creo que fue el boom (sic) el quiero dedicarme a clínica ¿no? bueno de la psicología sí fue así como que quiero dedicarme a clínica...*” (PPG-E03:5). Destacan el trabajo que realizó durante los últimos dos semestres en la asignatura de psicología social aplicada y el servicio clínico que prestó en la CUSI durante el octavo semestre. A continuación ahondo en estas experiencias.

A pesar de ser una asignatura que se evalúa en dos semestres por separado, el trabajo en psicología social aplicada es anual; regularmente comienza con algunas clases en las que los estudiantes revisan en el aula nociones teóricas y metodológicas del enfoque a partir del cual, según se espera, efectuarán sus intervenciones en los diversos espacios institucionalizados en los que posteriormente se insertarán.

Paulina prestó servicio psicológico en la clínica San Lucas Patoni⁸⁴, a la que asistía dos veces por semana. La práctica se llevó a cabo bajo la tutoría de la profesora B***, quien tenía una orientación predominantemente psicoanalítica. Se buscaba que los estudiantes trabajaran con un modelo de terapia breve, acorde a las exigencias de la clínica. Esto requería que cada uno de los pacientes que Paulina atendía debía asistir un máximo de cinco sesiones (seis en casos excepcionales) o, en todo caso, serían canalizados a otros espacios. Por su parte, el modo de trabajar de la profesora comprendía asesorías a cada estudiante una o dos veces al mes cuando tenía oportunidad de asistir al centro de salud. Paulina

⁸⁴ Se trata de una clínica privada cercana a la FES Iztacala en donde se prestan diversos servicios médicos como medicina general, cardiología, dermatología y por supuesto psicología.

explica que esta situación imponía algunas dificultades a su desenvolvimiento práctico pues regularmente ella atendía a seis personas por día, es decir, unas doce por semana. Entonces, dado que tenía tutorías con la profesora cada quince días, debía hablar con ella sobre aproximadamente veinticuatro casos, lo cual se tornaba prácticamente imposible.

Esta problemática le exigía a Paulina llevar un trabajo tras bambalinas, es decir, una constante labor de investigación que incluía la revisión de diversas fuentes bibliográficas con el fin de poder elaborar planes de intervención de acuerdo a las problemáticas de cada una de las personas a las que atendía:

...había veces que la tutora, o sea bueno nuestra maestra que era nuestra asesora no iba y era así de “puta (sic) y ahora cómo”, “pues métete a investigar, y tampoco lo busques en Wikipedia porque de nada sirve, métete a ver artículos, a ver que puedes utilizar y que no puedes utilizar”... (PPG-E03:7)

En el relato se puede entrever que las problemáticas surgidas en las cuestiones prácticas a las que se enfrentan los estudiantes en estas clases aplicadas involucran una variedad de situaciones en las que deben poner en juego habilidades aprendidas a lo largo de la formación académica pero que no siempre tienen un sustento en elementos teóricos o conceptuales específicos o que no se limitan a un marco teórico en particular. Por ejemplo, aunque la profesora B*** tenía una orientación psicoanalítica y en cierto sentido exigía que los estudiantes trabajaran bajo este marco teórico, Paulina se vio en la necesidad de echar mano de sus conocimientos acerca del ámbito clínico aunque en su mayoría fueran de corte cognitivo conductual.

Justamente la implicación y dedicación de la que habla Paulina en relación a su labor como psicóloga, ya no solamente como estudiante de psicología, conllevó la satisfacción de recibir el reconocimiento de las personas con las que trabajaba; ella menciona que no solamente sus pacientes en la clínica le hacían comentarios al respecto, sino que inclusive las enfermeras y la trabajadora social

reconocían su trabajo y el valor de las felicitaciones que ella recibía de parte de sus pacientes:

...mínimo tuvieras dos felicitaciones de tus pacientes era así de wow (sic) y que aparte las enfermeras y la trabajadora social te dijeran así de “no manches o sea has sido la única psicóloga a la que le han dado felicitaciones sus pacientes”, no pues yo me sentía soñada ¿no? así como que “ah qué genial”, eso me gustó mucho... (PPG-E03:6)

Sus logros como terapeuta se manifestaban en los comentarios de agradecimiento que recibía de parte de sus pacientes, así como en algunos cambios que ella misma podía observar en algunas personas a lo largo de las sesiones.

Ya durante el octavo semestre Paulina se hizo cargo, trabajando en colaboración con una compañera, de un caso clínico en la CUSI bajo la supervisión de la profesora L*** en la asignatura de psicología experimental laboratorio VIII. Aunque no se extiende demasiado hablando de esta experiencia señala lo importante que fue para ella que la profesora les dedicara más tiempo en las asesorías en comparación con la clase de psicología social aplicada, además de expresar la gran valoración que le daba a la guía de un experto. En el siguiente fragmento habla de la importancia que tenía para ella que la profesora se tomara el tiempo de explicarles durante las asesorías, comparando su trabajo con el del profesor Á***, mencionado líneas arriba:

...también fue importante porque ella también se tomaba el tiempo de decirnos “bueno con la teoría que yo trabajo así se hacen las cosas” ¿no? o sea “ustedes están viendo sistemas en microsistema y macrosistema ¿no? entonces le vamos a hacer así y así y así”, “ah okey”, bueno no le entendías te volvía a explicar... (PPG-E03:8)

Las asesorías eran semanales y ellas debían entregar reportes del avance de su trabajo, recibiendo retroalimentación respecto a sus decisiones y las propuestas de intervención que elaboraban. De cierta manera esto facilitaba el trabajo de Paulina, aunque no por ello dejó de lado la labor tras bambalinas; en el

siguiente fragmento explica esta cuestión citando algunas expresiones de la profesora:

...acá en laboratorio era así de “pues tú tienes a tu paciente pero yo te reviso cada semana, en todo el semestre te reviso cada semana lo que estás haciendo y yo te digo ¿sabes qué? está mal (...) tampoco te voy a mandar al matadero si no te sabes como que mucho”, a pesar de que yo investigué, o sea ya sabía más o menos (...) por qué caminos tomar siempre es bueno que alguien te agarre de la mano y te diga “bueno o sea sí puedes tomar este camino pero es mejor que tomes este por esto, por esto, por esto”, que te guíen... (PPG-E03:8)

En relación a lo anterior, el proceso terapéutico que Paulina experimentó en tercer semestre resulta también relevante si se entiende como un proceso de aprendizaje que le proporcionó algunas directrices generales que posteriormente, entrelazándose con elementos de su formación académica, formaron parte de su repertorio de habilidades y su desenvolvimiento práctico como psicóloga clínica. Asimismo, dado que anteriormente, desde su posición como paciente, había experimentado el aspecto afectivo y de gratitud hacia el par de psicólogos que la acompañaron en el proceso terapéutico, tuvo la oportunidad de reflexionar sobre la posibilidad de que ella, en un futuro, pudiera cumplir con una labor similar y recibir la gratitud de otras personas, cuestión que además se convirtió en una razón para permanecer en la carrera de psicología:

...yo ya después les agradecí a mis terapeutas, fue tal vez el hecho de querer llegar a sentir eso que ellos estaban sintiendo en ese momento (...) creo que fue así como que llegar a sentir eso que yo les estaba dando al estar yo ya bien como paciente, (...) puede ser eso que también haya como que calmado y decir “aguanta, aguanta, aguanta, aguanta no es lo peor no estar en medicina”... (PPG-E02:23)

Fue a través de la reflexión sobre su propia experiencia como usuaria que elaboró una conceptualización particular de la posición del usuario y su relación con el terapeuta, en donde el usuario asumía una posición activa en una suerte de

colaboración con el terapeuta; un aspecto de gran importancia era que Paulina, en tanto terapeuta, le hiciera saber al usuario que ella no estaba ahí sólo para escucharlo, sino que él también debía colaborar dándole “*armas para poder ayudarlo*”; al respecto explica lo siguiente:

...creo que de ahí agarro [de su proceso terapéutico] más o menos el ya empezar a dar terapia ahorita o sea (...) que nosotros ya tenemos paciente y así o sea es lo que les digo a mis pacientes ¿no? “aquí no es como que vengo, me lavan el cerebro y ya salgo como nuevo, sino que al contrario ¿no? tienes que tu dar armas para que te podamos ayudar y te guíemos”, y como que al principio sí se quedan así de igual que creo, siento, no sé cómo se podría decir pues sí creo que ellos lo pensaban igual, piensan que un psicólogo te va a escuchar y ya... (PPG-E02:6)

Hablando sobre este cúmulo de experiencias en su desenvolvimiento como psicóloga clínica, Paulina termina por comentar que este aspecto del quehacer psicológico es el único que “*ha llamado su atención*” agregando que ella lo relaciona con su interés –aún presente mientras estaba en la carrera de psicología- por estudiar medicina, mencionando algunos elementos simbólicos de su propia práctica que le eran muy significativos y además tenían similitud con la práctica médica:

...digamos que es la única que me ha llamado la atención [la psicología clínica] y yo lo sigo relacionando a que quería ser doctora, o sea el hecho de estar en un consultorio a mí me gusta mucho, el hecho de tener mi espacio, poder ayudar a las personas de esa manera, porque lo he visto, he visto que he ayudado a las personas y he visto cómo salen de mi consultorio agradeciéndome y diciéndome “gracias, necesitaba que alguien me orientara” (...) a mí me gusta eso... (PPG-E02:7)

La elaboración de este particular sentido dentro de la carrera de psicología propició la proyección de una expectativa a futuro que incluía un desenvolvimiento profesional como psicoterapeuta, contando con un consultorio propio: “...*en el ámbito de la psicología sí esa es mi meta, poder poner un consultorio y dar terapia*

psicológica...” (PPG-E03:11). Aunque menciona que conservó por bastante tiempo la expectativa de estudiar medicina como una segunda carrera, esta expectativa parecía en ese momento aún difusa, pues no estaba completamente segura de querer dedicarse a la psiquiatría, sino que más bien esperaba encontrar una manera de articular su práctica como psicóloga clínica y como médica para conseguir algún tipo de perspectiva más amplia en relación a una persona que buscara ayuda, complementando lo que ella, como profesional, pudiera aportar en cuanto a la salud física y las problemáticas de orden psicológico.

Pero esta expectativa comenzó a difuminarse conforme se acercaba a la conclusión de la carrera, pues las problemáticas que experimentaba en relación con su familia, especialmente con su madre, comenzaron a ser cada vez más frecuentes, tanto más por los cambios en las condiciones económicas en su hogar y la consecuente modificación de las exigencias de su familia para con ella. Se acercaba a un momento importante de transición entre la condición de estudiante –con los privilegios que esta conlleva– y la apertura a la vida adulta con un posible desenvolvimiento como profesional. Esta situación resultó más complicada por la particular valoración que sus padres y hermanos tenían de la psicología como profesión así como de las capacidades de la propia Paulina como futura profesional de la psicología.

Los comentarios de sus padres y hermanos apuntaban frecuentemente a criticar su condición de estudiante de psicología teniendo como idea central que esa profesión, sin importar el área de desenvolvimiento, era mal pagada o, en todo caso, el campo laboral era muy escaso o limitado: “...*siempre han visto como desvalorizado el ser psicólogo, el ser psicólogo para ellos es así de ‘güey (sic) de qué vas a trabajar neta o sea no hay trabajo de eso, está súper mal pagado’...*” (PPG-E02:10). Considero que en esta particular valoración se entrevé lo que anteriormente he mencionado de forma breve: es muy probable que su madre y otros familiares hayan experimentado una gran decepción al saber que no iba a estudiar medicina, pues las expectativas que tenían en ella como médica, aunado a la remuneración económica que le prometía la profesión y la posibilidad de tener

un puesto de trabajo gracias a las relaciones de su madre con varios médicos, cayeron por los suelos. Ella misma reconoce esta situación y en un punto de su narración explica que en alguna ocasión había pensado que su familia estaba orgullosa de que tuviera un lugar en la Universidad, pero no precisamente por la carrera que estaba estudiando: “...creo que se alegraron por el hecho de que tenía un lugar en la Universidad pero no por el hecho de ser psicóloga...” (PPG-E02:14). Continúa explicando que:

...se alegraron por el hecho de que me quedé, pero nunca (...) les agradó eso porque como ya te he dicho hasta cierto punto ya habíamos hablado con doctores, y ya me habían dicho “tú tienes tu lugar asegurado” (...) porque un doctor gana más, así de fácil ¿no? entonces o sea como que nunca les agradó eso... (PPG-E02: 14-15)

En el relato es distinguible la manera en que ésta percepción y los comentarios de su familia incidieron en la concepción que Paulina tenía de sí, haciéndola sentirse incapaz o carente de habilidades en relación a la carrera que estaba estudiando. Al respecto menciona:

...mis papás y (...) mis hermanos me dijeron “no, es que tu no sirves de psicóloga, o sea ¿cómo? ¿Tu? (...) tú no puedes servir de psicóloga Paulina, tu ni siquiera sabes pensar” casi casi me decían ¿no?, “¿cómo vas a poder ayudar a otras personas?”, entonces era así como que “ah okey, pues entonces no puedo”... (PPG-E02:9-10)

Otro aspecto de sus relaciones familiares que tuvo un papel importante en esta relación tensa con la carrera de psicología era el apoyo que recibía de ellos. Aunque el apoyo familiar, ya sea en sentido económico o moral, no sea un elemento determinante en las trayectorias escolares puede incidir en éstas de muy diversas maneras, en ocasiones profundamente. En este caso, el apoyo económico que Paulina recibía de sus padres se volvió, al paso de los semestres, cada vez más insuficiente debido al surgimiento de nuevas necesidades económicas en relación a la escuela (el costo y cantidad de libros o juegos de fotocopias que requería, el aumento en sus gastos de transportación, entre otras

cosas). Mientras que, por otra parte, el apoyo que le daban a su hermano, quien en aquel momento estudiaba la licenciatura en diseño gráfico en la FES Acatlán, era comparativamente mayor; esta era una situación que le hacía sentir a Paulina que para sus padres su carrera “*no valía nada*”.

No obstante, ella reconoce que la carrera que su hermano estudiaba requería de una inversión económica mayor que la suya, pues los materiales que él necesitaba para algunas clases, como ciertos tipos de papel por ejemplo, tenían costos altos, además de que los gastos de transportación eran mayores dada la distancia entre el hogar y la escuela a la que asistía. No obstante, la tensión surgía principalmente del trato que sus padres le daban a sus necesidades, ubicándolas en una posición que parecía tener bastante menos importancia respecto a la de su hermano; del siguiente fragmento se entiende que cuando ella les hacía saber a sus padres sobre alguna necesidad económica relacionada con la escuela, ellos le daban una cierta cantidad, que le resultaba insuficiente, y le pedían que se ajustara a ella, mientras que con su hermano accedían a sus peticiones casi al instante, prácticamente sin ponerle objeción alguna:

...hay veces que llego y le digo [a su madre] “no pues es que tengo que sacar un buen de copias”, ‘con veinte pesos o treinta te alcanza”, “no pero es que son más y tengo que comprar un libro”, “ay, ¿no lo puedes comprar después, no le puedes sacar copias?” (...) “no, pues si te estoy diciendo es por algo ¿no?”, y mi hermano de repente es así de (...) “pues necesito tal cosa”, “ah sí, toma, pero me traes factura”, (...) entonces como que yo lo veo un poco injusto en cuanto a dinero... (PPG-E02:11-12)

Aparece entonces en el relato la persona de una tía materna quien, en palabras de Paulina, era casi como su madre. Ella era soltera y no tenía hijos. Apoyaba a Paulina en diversos sentidos: conversaban sobre variadas temáticas, desde “*cómo iba en la escuela*” hasta detalles sobre la relación con su entonces pareja. Esta tía también le brindaba apoyo económico. Cuando sus padres le negaban terminantemente el darle dinero, su tía le prestaba. Este apoyo económico resultó ser bastante importante para Paulina; por ejemplo, gracias a él tuvo la posibilidad

de implicarse en actividades extracurriculares, como el caso de los cursos de inglés⁸⁵ a los que se inscribió desde muy temprano en la carrera los cuales, dicho sea de paso, fueron financiados casi en su totalidad por su tía durante los semestres siguientes.

Por otra parte, tras esta situación también estaba una particular manera de valorar la educación universitaria por parte de sus padres. Gracias a lo comentado por Paulina es posible hacerse una idea aproximada del sentido e importancia que sus padres le daban a la formación académica a nivel universitario, pensándola como un medio de acceder a un mejor nivel de vida, consiguiendo, a través del futuro ejercicio de la profesión, una buena remuneración económica. Paulina explica que, desde su posición, percibía que la tendencia a favorecer y apoyar a sus hermanos se apoyaba en una manera de pensar de sus padres que contemplaba un plan a futuro, es decir, que la formación académica de sus hijos era vista como una inversión que posteriormente les daría dividendos, pero que, en su caso como profesional de la psicología, no retribuiría mucho; ella explica que:

...es así como que “pues no vas a ganar mucho [ella como psicóloga] pero pues si quieres, pues si eso te da para comer pues sí ¿no?, pero pues me enfoco mejor en el hijo que sí me va a dar como que todo lo que requiera más adelante”, y mi hermana también quiere ser doctora entonces “pues me enfoco en ellos dos”... (PPG-E02:15)

Explica además que en una ocasión, mientras realizaba su servicio en la clínica, le comentó a sus padres que por cada cinco sesiones recibía ciento catorce pesos; recordando esta situación y contrastando con la carrera que su hermano estaba estudiando explica que: “...*por ejemplo ahorita con la carrera de mi hermano es así de como que ‘bueno okey le estamos invirtiendo pero al rato él sí nos va a dar resultados (...) no le van a pagar a mi hijo ciento catorce pesos por su trabajo...*” (PPG-E02:15).

⁸⁵ En la FES Iztacala, el estudio de un idioma en la carrera de psicología no es, a diferencia de otras carreras, un requisito para titularse. Es por ello que la considero como una actividad extracurricular.

En relación a lo anterior y hablando de la recta final de la licenciatura, por llamarle de alguna manera, Paulina expresa su preocupación por el futuro inmediato pues dice haber planeado su vida solamente hasta la conclusión de sus estudios de licenciatura. Aunado a lo anterior, la situación económica en su hogar se tornó difícil por el deceso de su abuelo y el intenso gasto de bienes económicos que acompañó a este suceso; ella dice que sus padres se endeudaron en varios lugares por ello. En parte fue debido a esto que, como Paulina explica, los comentarios de su madre relativos a la necesidad de que buscara un trabajo, con el argumento de que no la iba a mantener toda la vida, se volvieron más notorios:

...ya cuando estoy a punto de acabar es cuando (...) son como que más notorios esos reclamos de “bueno sí, y después ¿qué vas a hacer?”, porque mi mamá ya está con las presiones de “bueno y ya ponte a trabajar, yo necesito que trabajes porque yo no te voy a mantener toda la vida”... (PPG-E02:15)

Pero Paulina tenía la expectativa de obtener un empleo con una mayor remuneración económica y que se relacionara con su profesión; esta situación la llevó a cuestionar el sentido que tenía haber estudiado una carrera universitaria si terminaría trabajando en algo completamente diferente o en algún trabajo de los que ella caracteriza como “*de verano*”:

...mi mamá me empieza a chantajear “oye Paulina están solicitando aquí en el Wal Mart una cajera”, y tu así de “pues por algo estoy estudiando ¿no? o sea yo ya no quiero ese tipo de trabajos, yo quiero un trabajo que me dé, que me deje un poco más”... (PPG-E02:16)

En este sentido resulta sustantiva la diferencia entre la condición de estudiante en una acepción que podría calificar de tradicional, la cual presupone que el estudiante no tiene otra obligación que estudiar siendo por ello eximido de implicarse en actividades laborales, y la transición a una condición de egresado, es decir, que cumple con algunas condiciones en términos de requerimientos institucionales y las capacidades que le permitan desenvolverse en algún empleo

relacionado con su formación académica. Paulina se encontró en una situación tensa entre las exigencias de la familia y sus propias consideraciones y expectativas:

...esa es como que mi crisis, lo que yo planeé hasta este punto ¿y luego?, o sea ¿qué sigue?, sí sé que sigue trabajar pero ¿en qué?, ¿tengo que buscar trabajo ahorita o esperarme? esas son como mis cuestiones y es donde yo me doy topes... (PPG-E02:16)

En esos momentos fue particularmente problemática su convicción de dedicarse a la psicología clínica y el hecho de que ella misma reconociera que brindar servicio psicoterapéutico no le aseguraría una alta remuneración económica, por lo que aceptó que tendría que buscar otras opciones laborales:

...si por un lado me están reclamando que ya voy a acabar y que tengo que aportar dinero y que tengo que hacer entonces ¿Qué vas a hacer con todo eso no?, y entonces [es] ahí cuando yo digo “puta (sic) okey si la clínica no me va a servir para mucho en estos momentos, entonces tengo que buscar otras opciones... (PPG-E02:16)

Adicionalmente, el aspecto que complejiza aún más la situación de Paulina hacia el final de la licenciatura es la asignatura que “debe” (psicología social IV). Al momento en que las entrevistas concluyeron, Paulina había presentado el examen extraordinario correspondiente pero no lo había aprobado. No había comentado esto con sus padres debido a las dificultades en su relación con ellos. Es por ello que se vio en la necesidad de trabajar como becaria de recursos humanos en una empresa mientras conseguía aprobar esa asignatura, pues decidió volver a cursarla a pesar de que esto implicaría que perdiera un año más.

Para concluir, quisiera señalar otro aspecto que llama la atención del caso de Paulina en relación a su vinculación con la carrera de psicología. Explica que desde poco antes de concluir el octavo semestre se les presentó la oportunidad, a ella y a una amiga suya, de titularse por medio de un proyecto de tesis; este proyecto derivó de un ensayo que elaboraron ambas para la clase de Psicología

Experimental Laboratorio VII con la profesora L***. Fue la misma profesora quien les propuso que trabajaran con ella. Esta cuestión le causó a Paulina no solo sorpresa sino mucha satisfacción, como explica con bastante entusiasmo en el siguiente fragmento:

...todavía ni tenía pensado en qué manera titularme ni nada, dije “me voy a titular por un diplomado, una cosa así”, pero no tenía ni pensado y de repente que te propongan, porque ni siquiera lo propusiste tú, lo propuso tu profesora por verte interesada en el tema, por todo eso te propone “no pues ¿quieren hacer la tesis conmigo?”, “fue así de va”... (PPG-E02:13)

Lo anterior es un aspecto constitutivo de la postura personal que Paulina fue elaborando en la época en que había concluido la gran mayoría de sus asignaturas; en ese momento señalaba a la psicología como una “*pasión*”, es decir, como “*toda aquella cosa que de verdad hagas sin importarte si recibes o no nada a cambio*”, en sus palabras. Añade también que se siente segura de lo que quiere conseguir como psicóloga y, especialmente, de a qué “*rama de la psicología*” quiere dedicarse, es decir, a la psicología clínica.

6. BALANCE GENERAL DE LOS CASOS

En este capítulo presento el análisis de los tres casos en conjunto. Busco resaltar ciertos aspectos particulares de cada uno y, a través del contraste, señalar también lo que hay en común entre ellos, todo esto trabajando sobre tres ejes temáticos generales que he planteado de acuerdo a los objetivos de la presente investigación, a saber: a) proceso de elección de carrera; b) primeras experiencias en la carrera de psicología: entre la posibilidad de abandonar la carrera y la decisión de permanecer; y c) procesos de construcción de una vinculación significativa con la carrera.

La delimitación de los ejes persigue solamente fines analíticos y de exposición ya que, como será evidente a lo largo del capítulo, todas estas cuestiones están interrelacionadas de distintas maneras y con implicaciones diversas en cada uno de los casos. Vale la pena aclarar que seguí esta estrategia por parecerme la más productiva tomando en cuenta los datos de los que dispongo, pues considero que al seguir sólo un orden cronológico o de periodización inevitablemente dejaría de lado información relevante y no podría profundizar en algunos de los puntos que considero importantes para entender las trayectorias escolares particulares y los distintos procesos entrelazados con éstas, además de que los contrastes que pudiera destacar y las relaciones que pudiera establecer entre los tres casos no tendrían la misma riqueza.

Para terminar esta breve introducción al capítulo quiero mencionar que en el apartado final doy cierre al presente trabajo exponiendo, de manera sintética, los aportes de la investigación y algunas reflexiones sobre cuestiones que fueron surgiendo a lo largo de la reconstrucción y análisis de las trayectorias escolares de los participantes.

6.1. Proceso de elección de carrera

De entrada quiero señalar que concuerdo con las investigaciones (Romo, 2009; Ramírez, 2012) que conceptualizan a la elección de carrera como un proceso complejo en el que confluyen los más diversos motivos, razones y circunstancias,

inclusive algunos que parecen ser ajenos a la escuela y a la vida académica o, en todo caso, que desde ciertas ópticas parecen ser irrelevantes para una elección de tan trascendental importancia. Partiendo de lo dicho por los participantes de esta investigación, puedo añadir a lo anterior que las elecciones no suelen ser únicas y definitivas, sino por el contrario, son reelaboradas o replanteadas conforme a las experiencias que los estudiantes van teniendo en distintos ámbitos, por la influencia directa o indirecta de personas que son significativas para ellos, en relación a las posibilidades o restricciones impuestas por las normativas de las instituciones educativas en distintos momentos de las trayectorias escolares – particularmente por los mecanismos de ingreso- así como a circunstancias imprevistas y a las condiciones inmediatas en que se encuentran al decidirse por una opción.

Un aspecto que comparten las experiencias de los estudiantes con los que trabajé es que en principio habían planeado o elegido estudiar otra carrera, sin embargo, bajo circunstancias diversas decidieron ingresar a la carrera de psicología. Es de acuerdo a lo anterior que en lo sucesivo presento, primeramente, los diversos motivos por los que se decidieron por una carrera en particular y posteriormente profundizo en los aspectos centrales de los procesos a través de los cuales finalmente cada uno ingresó a la carrera de psicología en la FES Iztacala.

6.1.1. Elaboración de expectativas de estudio de una cierta carrera

La perspectiva que ofrecen los casos sugiere que decidirse por alguna carrera (o carreras) en particular y elaborar proyectos al respecto⁸⁶ es algo que no sucede invariablemente en un momento específico de las trayectorias de vida (Dreier, 1999) de los jóvenes, ni siempre exclusivamente en relación a sus experiencias escolares⁸⁷. Es importante prestar atención a detalles de la vida cotidiana, por lo

⁸⁶ Aunque esto no implica que tales proyectos siempre lleguen a concretarse.

⁸⁷ Sin embargo, con esto no quiero decir que las experiencias escolares no puedan ser elementos constitutivos de proyectos orientados a cursar una cierta carrera. Al respecto Saucedo (2003) menciona que las estructuras curriculares de ciertas escuelas que contemplan la elección de asignaturas optativas hacia el final del bachillerato (v.gr. el CCH y la ENP) suelen tener un papel importante en la orientación de los

que resulta necesario rastrear los contextos de práctica social en los que se han implicado por diversos motivos y en distintos puntos de sus trayectorias de vida para indagar cómo el ser partícipes de ciertas prácticas sociales, además de ser la génesis de aficiones e intereses⁸⁸, de distintas maneras y en distintos momentos puede vincularse con sus trayectorias escolares presentándose como un elemento constitutivo de sus expectativas y proyectos en cuanto a la carrera a cursar e, inclusive, de la propia perspectiva de estudiar una carrera universitaria.

Las opciones de participación que están disponibles para los jóvenes desde las posiciones que ocupan en los distintos contextos de práctica social en que participan, los modos a través de los cuales acceden a ciertos contextos de práctica social –teniendo en cuenta que estas opciones no están dadas desde un principio pues, como señala Dreier (1999), las personas tienen acceso a, o están excluidas de los contextos de práctica social en formas particulares-, el establecimiento de distintos tipos de relaciones con expertos (Lave y Wenger, 2007) y la forma que adquiere la legitimidad de la participación de los jóvenes en esos contextos, así como lo que esto último implica en términos de aprendizaje e identidad, aparecen en los casos analizados como elementos de suma importancia en la elaboración de expectativas de estudiar una cierta carrera.

Las relaciones interpersonales juegan un papel clave en los modos en que los jóvenes tienen acceso a ciertos contextos de práctica social, así como en su implicación en mundos intencionales (Shweder, 1990) particulares, como en el caso de Alejandro, cuya implicación en el mundo de la computación fue dándose gracias a que a través de sus relaciones familiares logró tener acceso a ciertos contextos entre los que destaca el ciber que pertenecía a su tío. Paulina, precisamente a través de sus relaciones familiares, consiguió acceder a ámbitos en los hospitales en donde pudo vincularse con cierto tipo de médicos, lo que le

estudiantes hacia una carrera en específico en tanto que ofrecen ciertas opciones y conducen a los estudiantes a hacer elecciones dentro de un rango limitado de opciones.

⁸⁸ Sugiero pues que el desarrollo de motivos e intereses, y en este caso, los que sustentan la decisión de tener una formación académica profesional, no puede entenderse al margen de las experiencias personales particulares pues como Elias (1991) explica: “Para comprender a un individuo, hay que conocer los deseos predominantes que aspira a realizar (...) Pero estos deseos no están inscritos en él antes de cualquier experiencia. Se van configurando desde la niñez gracias a la convivencia con otras personas.”(p. 17).

permitió conocer algunos aspectos de la práctica médica, cuestión central en su expectativa de estudiar medicina.

Asimismo, como señalé líneas arriba, lo relevante no es sólo la participación de los jóvenes en determinados contextos de práctica, sino la forma que adquiere la legitimidad de tal participación y lo que ésta implica. Un aspecto crucial del caso de Alejandro, en el que difiere de los otros dos participantes, es que el arreglo social⁸⁹ particular del ciber le permitió desenvolverse como un participante periférico legítimo (Lave y Wenger, 2007), proporcionándole oportunidades de involucrarse en diversas prácticas relacionadas con las computadoras, desplegando así una trayectoria de aprendizaje a lo largo de la cual fue moviéndose hacia una participación más completa en el ciber y, consecuentemente, desarrollando un sentido de identidad como una persona hábil con las computadoras.

Este aspecto del caso de Alejandro da pie a tratar un punto importante que deriva del análisis de los casos. Aquí vale la pena recuperar lo argumentado por Holland y Lave (2009) respecto a que las identidades de las personas proporcionan un terreno para la agencia. En este sentido, es posible identificar el papel central que tienen los procesos de construcción identitaria en las distintas decisiones que toman las personas en la conducción de sus vidas (Dreier, 1999), particularmente las decisiones que socialmente se consideran cruciales (como la elección de una carrera) y que están vinculadas con su ingreso a trayectorias arregladas institucionalmente como las trayectorias escolares y, a largo plazo, con la elección de un estilo de vida.

⁸⁹ En esta estructura social, la posición de Alejandro estaba definida en gran medida por su vínculo de parentesco con el dueño del ciber –su tío- y otras personas que trabajaban ahí, como su primo. Me parece que esto está también relacionado con la legitimidad de la participación de Alejandro en el ciber y, consecuentemente, con sus posibilidades de acceso a ciertas prácticas relacionadas con las computadoras y con el funcionamiento del ciber en sí. Señalo esto pues Lave y Wenger (2007) no prestan demasiada atención –o al menos no de manera explícita- al papel que pueden jugar los vínculos de parentesco en el proceso de la participación periférica legítima en comunidades de práctica (salvo en el caso de las parteras mayas que retoman en su estudio).

En el caso de Alejandro, por ejemplo, puede observarse que la identidad que construyó en relación a su participación en el mundo de la computación fue perfilándose como un eje fundamental en su conducción de vida. Estudiar una carrera como ingeniería en sistemas computacionales representaba para él la posibilidad de continuar desarrollando su sentido de ser competente en relación con las computadoras llevándolo más allá del aprendizaje-en-la-práctica, de una manera que al mismo tiempo le proporcionara una cosificación institucional (Wenger, 2001) mediante un certificado escolar, constituyéndose como un experto con un reconocimiento social/institucional.

El caso de Paulina, por su parte, ofrece otra perspectiva de esta cuestión. Su expectativa de estudiar medicina no fue elaborándose a través de un proceso de aprendizaje-en-la-práctica, como en el caso de Alejandro, pues su participación se vio limitada⁹⁰ por la propia naturaleza de la práctica médica y los arreglos contextuales de los distintos ámbitos a los que accedió en los hospitales, pues ella no tenía la posibilidad de tomar parte del flujo de actividades de los médicos. No obstante, su participación parcial en estos contextos y el establecimiento de relaciones con expertos le ofreció un conjunto de significados y valores respecto a la práctica profesional de cierto tipo de médicos y lo que ser médico implicaba, como ella señala en su relato, *“ganas mucho dinero”*, *“siempre te la vives estudiando pero pues ayudas a las personas”*, con los cuales fue construyendo lo que podría considerarse como un proyecto de identidad profesional, el cual esperaba concretar posteriormente con una formación académica en la licenciatura.

⁹⁰ Esto resulta especialmente claro en su relato cuando habla de la ocasión en que tuvo la oportunidad de presenciar una cirugía de cataratas dentro del quirófano. Para ingresar al quirófano, pudo –y debió, por asepsia evidentemente- ser partícipe de algunas de las prácticas por medio de las cuales los médicos se preparan para una intervención quirúrgica, como utilizar una *“vestimenta azul”* y lavar sus manos a profundidad. Lo relevante aquí es que ella misma señala que no la dejaron hacer nada. Evidentemente no podría intervenir en la cirugía y ni siquiera hacer tareas sencillas como entregarle a los cirujanos el instrumental quirúrgico que necesitaran, debido a su falta de conocimiento y de legitimidad en su participación. Adicionalmente habría que considerar que, de acuerdo con Lave y Wenger (2007), el hecho mismo de ser observador es ya una manera de ser un participante legítimo y que la participación parcial de ningún modo está “desconectada” de la práctica de interés.

Por otra parte, los casos también muestran que puede haber diferentes tipos de expectativas de estudiar una cierta carrera, caracterizados por grados muy diversos de elaboración. Algunas de estas expectativas pueden comenzar a configurarse desde tiempo antes de ingresar al bachillerato e inclusive encauzar la elección de instituciones de educación media superior hacia ciertas opciones específicas. Este es el caso de Alejandro quien, teniendo claro qué carrera quería estudiar desde poco antes de concluir sus estudios de secundaria, orientó sus esfuerzos a ingresar al CECyT 13, pensando en que, posteriormente, podría ingresar a la ESCOM para estudiar ingeniería en sistemas computacionales (lo que he llamado trayectoria escolar imaginada).

No obstante, es importante señalar que esta elaboración de expectativas no es un aspecto que caracterice a todos los casos. Resulta llamativo el marcado contraste entre las experiencias de Alejandra y las de los otros dos participantes, pues mientras que éstos tenían proyectos bastante elaborados respecto a la carrera que querían cursar, aquella estuvo contemplando, por diversos motivos, opciones bastante disímiles (medicina, historia, pedagogía, filosofía, química farmacéutica biológica y química industrial) e, incluso, en un punto de su narración menciona tajantemente que antes de concluir el bachillerato “*ni sabía qué estudiar*”. En este sentido puedo coincidir con Ramírez (2012) cuando señala que los jóvenes-estudiantes no siempre eligen carreras apoyándose en proyectos académicos elaborados con anticipación.

6.1.2. Elecciones efectivas de carrera (la decisión de estudiar psicología)

Ahora bien, los estudiantes de esta investigación se decidieron finalmente por la carrera de psicología bajo circunstancias diversas. Sus experiencias ponen de manifiesto que las trayectorias escolares, como señalan Guzmán y Saucedo (2010), son construcciones que se van dando al paso del tiempo, para las cuales no hay sentidos prefigurados ni puntos de arribo definidos.

Al revisar los casos tomando como eje analítico el proceso de elección de carrera, resulta claro que es indispensable analizar las elecciones y decisiones de los jóvenes-estudiantes desde su situación de oportunidad (Hundeide, 2005), es

decir, buscando entender las posibilidades que son visibles, no visibles, posibles, congruentes o incongruentes para ellos desde una posición existencial y, consecuentemente, en relación a una postura personal (Dreier, 1999), lo cual implica que estas elecciones no pueden ser entendidas al margen de su estructura de práctica social personal, es decir, de la configuración particular de sus participaciones personales en diversos contextos de práctica, ni de las distintas preocupaciones, responsabilidades y exigencias que implican estas participaciones.

De igual manera, en los relatos de los participantes es posible identificar el papel en ocasiones decisivo de circunstancias inmediatas e imprevistas. Lo anterior también pone de manifiesto el carácter improvisado de las elecciones de carrera. Los jóvenes responden de distintas maneras a las situaciones imprevistas, aunque me parece que no por ello sus elecciones deben considerarse azarosas. Podría hablarse más bien de elecciones circunstanciales de carrera, buscando enfatizar que en ocasiones las circunstancias inmediatas particulares en las que los estudiantes se encuentran al decantarse por una opción de carrera pueden ser decisivas. El caso de Alejandro ilustra esta idea pues, como se recordará, el cambio en su elección de licenciatura no fue una decisión planeada o, en palabras de Ramírez (2012), parte de un proceso informado, sino que *“fue una decisión así de como diez minutos”*, y las circunstancias en las que se encontraba (estar en casa de su entonces pareja, en su compañía) cuando era necesario decidirse por una carrera, esto es, al momento de realizar el trámite del pase reglamentado vía internet, fueron decisivas para que eligiera psicología en la FES Iztacala. Como él mismo menciona en su relato revalorando su situación en aquel momento: *“el pase lo metí con ella, yo creo que si no hubiera estado ahí hubiera sido otra cosa bien diferente”*.

Asimismo, el análisis de los casos brinda algunos elementos para repensar a las elecciones de carrera ya no como procesos puramente racionales y reflexivos, sino como procesos que necesariamente involucran emociones, que tienen que ver con la implicación emocional que supone la participación de las

personas, en tanto nexo de acción-pensamiento-emoción (Rogoff, 1993; Pérez, 2014), en determinadas prácticas situadas en distintos contextos a lo largo de sus trayectorias de vida y en interacción con otras personas. El caso en que más claramente puede observarse esta cuestión es el de Alejandro pues, a pesar de que su decisión de elegir psicología como primera opción en el trámite del pase reglamentado no era congruente con el sentido que prefiguraba la trayectoria escolar imaginada que se había planteado, sí era congruente con su implicación emocional en la relación de pareja que sostenía con su entonces novia. Me parece que sería demasiado simplista o, en todo caso, sería una interpretación superficial dejar de lado esta cuestión y considerar que la suya fue una decisión no razonada o simplemente arbitraria.

En adición a lo anterior, me parece que resulta claro lo importante que es considerar la influencia que pueden tener las relaciones interpersonales (familiares, de pareja, de amistad y con los profesores, por mencionar algunas posibilidades) y la implicación emocional que éstas suponen en las decisiones que toman los jóvenes-estudiantes en cuanto a la elección de una carrera profesional. De igual manera, a partir de esta consideración es posible argumentar sobre el hecho de que la conducción de la vida (Dreier, 1999) y, por ende, el despliegue de las trayectorias de vida, nunca son procesos totalmente individuales, sino que involucran, en mayor o menor grado, explícita o implícitamente y de diferentes maneras, la participación de otras personas.

6.1.3. El papel de la familia en el proceso de elección de carrera

Aunque las decisiones últimas las tomen los jóvenes, la elección de carrera no se sucede como un proceso meramente individual. Distintas investigaciones (Romo, 2009; Martínez, 1993; Ramírez, 2012) enfatizan la importancia que suele tener la familia, especialmente los padres, en este proceso, constituyendo una fuente de apoyo (económico o moral) o mostrándose en desacuerdo con las opciones que contemplan sus hijos, debido a que éstas no concuerdan con el proyecto familiar o no cuentan con el estatus social que ellos buscan o esperan. Al revisar las

narraciones de los estudiantes con los que trabajé resulta innegable el papel que algunos de sus familiares tuvieron en sus elecciones de carrera.

Es importante señalar que las experiencias de los participantes difieren bastante entre sí, lo cual se debe, en gran medida, a los distintos tipos de arreglo familiar de los que eran parte⁹¹ y las particularidades de las relaciones que sostenían con integrantes clave, como sus padres, tal como puede observarse en el caso de la compleja relación entre Alejandra y su madre, la cual he detallado en el capítulo anterior. Para el caso también hay que tener presente que, como señalan Saucedo, Suárez y Palacios (2012), el modelo de familia nuclear ha dejado de ser el más común en las sociedades actuales y la diversidad de arreglos familiares (v.gr. familias extensas, familias uniparentales, familias extensas uniparentales, familias extensas sin padres) ha ido ganando presencia. Me parece que esa misma pluralidad de tipos de arreglo familiar en los que viven los jóvenes actualmente le plantea serias dificultades a la expectativa de encontrar generalidades en el papel que juegan los familiares en las elecciones de carrera.

A través de los casos una cuestión relevante es que los padres asumen posturas diversas frente a las decisiones que toman sus hijos. No siempre se limitan a sugerir opciones o expresar sus puntos de vista, como concluye Romo (2009) en su investigación, sino que en ocasiones toman un papel más activo condicionando las posibilidades por las que sus hijos pueden optar, llegando a tener un papel definitivo en las decisiones que éstos toman de cara a la elección de una carrera. Este es el caso de Alejandra, pues ella finalmente eligió la carrera de psicología por ser una de las opciones que estaban disponibles dados los criterios que dictó su madre en relación a las opciones de carrera y, particular y enfáticamente, respecto a las opciones de planteles por las que se podría decidir. La contraparte del caso de Alejandra es el de Alejandro, pues aunque de inicio su madre se mostró inconforme con su decisión de estudiar psicología en la FES

⁹¹ De los participantes de la investigación, sólo Paulina vivía en una familia nuclear conformada por ambos padres y dos hermanos menores (un hombre y una mujer, la menor). Alejandro vivía, con una hermana mayor y un hermano menor, en una familia monoparental encabezada por su madre, mientras que Alejandra vivía en una familia extensa conformada por su madre y hermana menor, la pareja de su madre, su tía materna y la hija de ésta, su abuela y su tío maternos.

Iztacala, después de que él defendió su decisión ella la respetó con la única condición de que no abandonara la carrera en algún punto de ésta por motivos como la lejanía entre el plantel y su hogar y las dificultades que esto conllevaba.

Asimismo, en los casos es interesante encontrarse que para los padres las diversas opciones de carrera tienen distintos valores y que estos valores pueden estar asociados a cuestiones como la remuneración económica que la profesión promete⁹² y las posibilidades concretas de inserción en el campo laboral, como en el caso de Paulina y la creciente tensión en la relación con sus padres surgida de la discordancia entre las expectativas que ellos tenían de que estudiara medicina y el hecho de que ingresara a la carrera de psicología, la cual no contaba con el estatus que ellos esperaban; inclusive, en un punto de su narración ella menciona que sus padres “*se alegraron por el hecho de que tenía un lugar en la Universidad, pero no por el hecho de ser psicóloga*”. La madre de Alejandra, por su parte, también cuestionó seriamente su decisión de estudiar una carrera relacionada con la química argumentando que se iba a “*morir de hambre*”.

Ahora bien, aunque los padres puedan ser los actores principales en el proceso de elección de carrera, eso no significa que otros integrantes de las familias tengan un papel irrelevante. En este sentido, resulta patente que las diferencias de los arreglos familiares en que viven los jóvenes pueden tener diversas implicaciones en este proceso. Alejandra, quien era parte en una familia extensa, experimentó durante bastante tiempo una presión constante de parte no sólo de su madre, sino también de su hermana menor, su tía, la hija de ésta e incluso de la pareja de su madre, quienes le pedían que estudiara odontología

⁹² A este punto quisiera agregar una observación general. Llama la atención al contrastar los relatos de los participantes que una misma carrera (psicología) fue valorada de diferente manera por los padres de cada uno en relación a un criterio en particular: la remuneración económica que la profesión promete. Mientras que para los padres de Alejandro y Paulina la carrera de psicología era una opción poco deseable pues creían que se “iban a morir de hambre” ejerciéndola profesionalmente, para la madre de Alejandra psicología era una opción más deseable que las carreras relacionadas a la química que su hija había elegido. Habría que pensar que las diferencias entre estas valoraciones expresadas por los padres en relación a una carrera en particular se deben principalmente a que están constituidas por elementos muy diversos tales como sus propias experiencias personales con algunos profesionistas, lo que escuchan que se dice en distintos ámbitos (tanto en medios de comunicación e información masiva como en conversaciones con personas cercanas) sobre ciertas carreras así como la imagen estereotipada de ciertas profesiones.

como su prima, quien recién había concluido la carrera; al final, esta presión fue un motivo importante para que se decidiera por psicología en la FES Iztacala como primera opción, lo cual iba claramente en contra de la expectativa que tenían sus familiares.

Esta particularidad del caso de Alejandra da pie a interrogantes en las que lamentablemente no puedo profundizar dados los datos de que dispongo, pero que considero vale la pena plantear. Por ejemplo, su prima, además de haber concluido la licenciatura, estaba incursionando en el campo laboral como ayudante de una odontóloga, percibiendo una buena remuneración económica, por lo que parecía representar un modelo de éxito académico y económico al interior de la familia, trazando una trayectoria de vida que, a los ojos de los demás integrantes de la familia, era deseable, razón por la cual buscaban convencer a Alejandra de que estudiara la misma carrera. Cabe preguntarse entonces ¿qué implicaciones tiene en el proceso de elección de carrera que otro integrante de la familia (inmediata o extensa) se encuentre en un punto particular de su trayectoria escolar (a punto de concluir la licenciatura, en proceso de titulación, incursionando en el ámbito laboral) y por ello sea tomado por los demás integrantes de la familia como ejemplo del éxito académico y económico, y por ello un modelo a seguir? ¿De qué manera responden los jóvenes a este tipo de presión por parte de las familias?, es decir, ¿esto llega o no a determinar sus elecciones? Al respecto, cabe mencionar que, en el caso particular de Alejandra, la presión que experimentó de parte de su familia para que estudiara odontología no determinó su elección, pues finalmente no optó por esta carrera.

Por último, una cuestión que quiero destacar es que la influencia de los familiares no cobra relevancia solamente en el punto crítico de decisión en que el estudiante debe decantarse por una carrera en particular, es decir, en la transición del bachillerato a la licenciatura, sino que puede tomar parte del proceso desde momentos bastante anteriores en las trayectorias escolares, inclusive de manera inintencionada. Una revisión detenida del caso de Alejandro sustenta esta idea, pues muestra que la influencia de su madre en su selección de opciones de

escuelas de nivel medio superior para el concurso del COMIPEMS se relacionó, a largo plazo, con la separación de la trayectoria escolar imaginada y la trayectoria escolar efectiva de la que he hablado en el capítulo anterior y, consecuentemente, con el proceso a través del cual terminó ingresando a la licenciatura en psicología.

6.1.4. Sobre el papel de la institución educativa en el proceso de elección de carrera

Dreier (2011) señala que hay arreglos sociales abarcadores para el curso y la conducción de las trayectorias de vida que no son totalmente determinantes pero representan fuentes significativas y constricciones para el despliegue de las trayectorias de vida. Los casos muestran que las elecciones de carrera, al ser parte de trayectorias institucionalmente arregladas, están siempre situadas en marcos institucionales-normativos que van disponiendo ciertas condiciones que pese a no ser totalmente determinantes, pueden encauzar el sentido que toman las trayectorias escolares individuales. Este es un aspecto al que necesariamente habría que prestar especial atención al abordar este proceso, teniendo en consideración las particularidades de cada institución de educación superior (especialmente las características de los mecanismos de ingreso).

Aquí vale la pena recuperar lo señalado por Weiss (2012a) respecto a que los intereses juveniles y las exigencias de la escuela frecuentemente entran en conflicto. Las experiencias de los estudiantes en esta investigación – particularmente de aquellos que egresaron de planteles del CCH- ilustran un aspecto de lo anterior y muestran una relación problemática entre las consecuencias de los modos de participación (Dreier, 1999) que dan prioridad a la vida juvenil sobre la vida académica durante el bachillerato y las normativas de la institución escolar, como los requerimientos del pase reglamentado, en la transición del nivel medio superior al superior.

Al desplegar una trayectoria de participación en la escuela que prioriza la vida juvenil, los estudiantes van situándose hacia el final del bachillerato en una posición existencial (Hundeide, 2005) desde la cual ciertas opciones de carrera que han considerado o a las que esperan ingresar aparecen como disponibles,

mientras que otras resultan visibles pero no están disponibles debido a que no cuentan con las habilidades de acceso (Hundeide, 2005) necesarias, por ejemplo, con el promedio de calificaciones requerido para ingresar a opciones catalogadas como de alta demanda. Este es el caso de Alejandra quien, de entre las distintas opciones que venía contemplando, tuvo que renunciar a la posibilidad de estudiar medicina debido a que concluyó el bachillerato con un promedio de siete punto tres y estaba consciente de que esto sería un impedimento para ingresar a esa carrera. En el caso de Alejandro aparece con cierta relevancia este aspecto institucional, ya que debido a éste no pudo conciliar, en su elección de carreras para el pase reglamentado, sus intereses y preocupaciones relativos tanto al sentido de la trayectoria escolar imaginada como a su relación de pareja, pues elegir tanto psicología (elección congruente con su implicación en la relación de pareja) como ingeniería en sistemas computacionales (elección congruente con el sentido de la trayectoria escolar imaginada) se le presentó como una trayectoria de vida no disponible debido a que ambas eran opciones de alta demanda y, como se recordará, en el pase reglamentado sólo se puede elegir una carrera de alta demanda en la primera opción y una de baja demanda en la segunda.

La narración de Paulina ofrece otra perspectiva de esta cuestión. De los tres casos, el suyo es el único en el que el aspecto institucional jugó un papel crucial en su decisión de abandonar su expectativa de estudiar medicina y elegir como primera opción en el trámite del pase reglamentado la carrera de psicología. Dreier (1999) señala que los participantes son parciales, es decir, no tienen sino una comprensión parcial y una perspectiva particular de la estructuración de la práctica social. Lo anterior es un punto de referencia para entender por qué para Paulina elegir en su primera opción la carrera de medicina era una trayectoria de vida disponible, pero no percibida, pues aunque posiblemente hubiera podido ingresar a esta carrera con el promedio de calificaciones con el que había concluido la preparatoria, su comprensión parcial de los requerimientos del pase reglamentado⁹³, particularmente del promedio de calificaciones requerido, fue

⁹³ Esta particularidad del caso de Paulina también da pie a reflexionar sobre la relevancia que tienen los proyectos de orientación vocacional durante el bachillerato y la postura que los estudiantes toman respecto

decisiva para que optara por la carrera de psicología en la FES Iztacala. Adicionalmente hay que tener en consideración que elegir en el pase reglamentado tanto medicina como psicología era una opción no disponible debido a que ambas carreras están catalogadas como de alta demanda.

Para terminar esta sección, quiero señalar que este aspecto institucional del proceso de elección de carrera apoya el argumento de Dreier (1999) sobre la necesidad de dejar de pensar en una agencia abstracta y enfocarse en las potencialidades personales que supone la participación en determinados contextos de práctica (particularmente en contextos institucionalizados). Hablando de la temática que me ocupa, lo relevante es que a pesar de que los estudiantes cuentan con un margen de decisión al momento de decantarse por una opción de formación profesional, éste no es el mismo en todos los casos (debido a la posición existencial particular en que están situados al momento de tomar la decisión) ni a través de las distintas instituciones de educación superior y sus mecanismos de ingreso particulares. Se trata pues del encuentro entre las expectativas personales y las limitaciones y posibilidades que dispone la organización institucional de las escuelas de nivel superior.

Dejo aquí lo tocante a la elección de carrera para dar paso al siguiente apartado de este capítulo en el que presento una aproximación a la transición del nivel medio superior al superior y algunos aspectos relevantes de las primeras experiencias de los participantes en la licenciatura.

6.2. Primeras experiencias en la carrera de psicología: entre la posibilidad de abandonar la carrera y la decisión de permanecer

De acuerdo con algunos autores (Ramírez, 2012; Mariscal, 2013), la transición del bachillerato a la licenciatura supone una serie de dificultades para los estudiantes, particularmente en los ámbitos académico y social, motivo por el cual se ha

a la información que estos proyectos les proporcionan. Paulina no cuestionó la información que se le proporcionó durante el bachillerato sobre los requerimientos para ingresar a la carrera de medicina en la FES Iztacala, cuestión por la cual, como he detallado en el capítulo anterior, no se atrevió a colocarla en la primera opción del pase reglamentado. Cabe señalar que en los otros dos casos el papel de la orientación vocacional en el proceso de elección de carrera es prácticamente inexistente a lo largo de la narración.

identificado al primer ciclo escolar en el nivel superior como un período crucial para el abandono o permanencia en los estudios.

Las experiencias de los participantes coinciden en ciertos aspectos con lo anterior y además muestran que esta transición puede complicarse cuando la carrera a la que se ingresa no es la que se había elegido en principio. Asimismo, una cuestión de suma importancia en los tres casos aquí analizados es la discordancia entre las expectativas iniciales que tenían sobre la carrera y las primeras experiencias en la misma, la cual está estrechamente relacionada con la intención de los estudiantes de abandonar la carrera en algún momento de ésta. Otro punto a destacar es el papel que juegan las relaciones interpersonales en el ingreso y la integración al nivel superior. Detallo estos puntos en los apartados siguientes.

6.2.1. Conocimiento de la psicología previo al inicio de la licenciatura y primeros momentos en la carrera de psicología: choque entre las expectativas y las experiencias de los estudiantes

En sus relatos, los participantes hacen particular énfasis en cómo la concepción que tenían de la psicología y de lo que hacía un psicólogo previo a su ingreso a la licenciatura se vio fuertemente confrontada con sus primeras experiencias como estudiantes en la FES Iztacala; los contenidos de las distintas clases durante los primeros dos semestres, así como algunas de las prácticas académicas que constituían estas clases, son los aspectos que más destacan en sus narraciones.

Es bastante interesante encontrar que los tres participantes tenían una concepción eminentemente clínica⁹⁴ del quehacer psicológico. Sus concepciones

⁹⁴ Aunque no planeo profundizar aquí en esta cuestión, vale la pena tener en consideración que el hecho que al psicólogo se le relacione en primera instancia con el ámbito clínico está vinculado, abordándolo desde una perspectiva macro, con la historia de la propia psicología como disciplina y como profesión en nuestro país, así como con la representación social del papel del psicólogo. Este es un tema de sumo interés que, evidentemente, tiene relación con las trayectorias escolares de estudiantes que eligen psicología como una opción de formación profesional con la expectativa de convertirse en psicoterapeutas, pero que al ingresar a la carrera se encuentran con un amplio horizonte de posibilidades en cuanto al desenvolvimiento profesional (psicología educativa, organizacional, educación especial, entre otras), además de una vasta oferta de corrientes teóricas. Cabe preguntarse si esta cuestión influye de alguna manera en las decisiones

particulares estaban constituidas por conocimientos de origen diverso. En las narraciones pueden distinguirse tres tipos de conocimiento sobre la psicología: a) conocimiento de orden académico, construido en algún momento de sus trayectorias escolares, particularmente en las clases de psicología durante el bachillerato; destacan no sólo las temáticas revisadas, sino las dinámicas y ejercicios de terapia grupal que se practicaban en clase, así como también la persona del profesor (cabe señalar que este aspecto sólo fue mencionado por los dos participantes que cursaron el bachillerato en planteles del CCH); b) conocimiento de origen no académico, proveniente de los medios de comunicación masiva principalmente (de las series televisivas, por ejemplo). Se trata, como menciona Paulina, de la imagen del psicólogo que “*te pintaban en las caricaturas*”: un psicólogo clínico que está junto a un diván escuchando al paciente y tomando notas (imagen más cercana a la práctica clínica del psicoanalista); c) conocimiento experiencial, es decir, aquel conocimiento sobre el quehacer psicológico construido a través de la terapia psicológica recibida en algún momento de la vida o por medio de la experiencia psicoterapéutica de una persona allegada.

Ahora bien, es importante tener en consideración que el objetivo de las asignaturas de los primeros semestres en la FES Iztacala es proporcionar a los estudiantes una formación teórico-metodológica con la cual se espera podrán afrontar las exigencias de las asignaturas aplicadas en los últimos cuatro semestres de la carrera. La orientación teórica del plan de estudios, desde su inicio, era conductista; aunque con el paso del tiempo han ido incorporándose otras corrientes teóricas en las distintas clases a lo largo de los ocho semestres que componen la licenciatura, las experiencias de los participantes muestran que, al menos en ciertos grupos, el conductismo sigue siendo la corriente teórica predominante durante los primeros semestres.

de los estudiantes de abandonar o continuar en la carrera de psicología, inclusive cuando han elegido esta carrera como principal opción de formación profesional.

En este marco académico, el marcado contraste entre los contenidos de corte conductista en las clases y las expectativas de formarse, desde un inicio, como psicólogo clínico, (e, inclusive, formarse en una corriente teórica específica, como Alejandro y su interés por el psicoanálisis) constituyen los principales motivos por los cuales los participantes consideraron la posibilidad de tramitar un cambio de carrera o de plantel. Esto concuerda con lo mencionado por Ramírez (2012) respecto a que uno de los elementos que inciden en las decisiones de cambiar, interrumpir o abandonar los estudios de licenciatura es la dificultad de dotar de sentido a la experiencia educativa, cuestión que proviene del darse cuenta que la opción elegida no concuerda con las expectativas iniciales.

Además de lo anterior, la falta de sentido que las clases y sus contenidos en los primeros semestres tenían para los participantes, derivada principalmente de la desvinculación entre teoría y práctica que percibían ellos como estudiantes, aparece en las narraciones como otro aspecto importante de esta discordancia entre las expectativas iniciales y las experiencias concretas. Como señala Paulina en su narración, las clases le resultaban monótonas debido a que solamente se revisaban lecturas y no tenían la oportunidad de "*hacer nada práctico*". Esto fue algo que de entrada la frustró, pues ella ingresó a la carrera con la idea de que a la par de una formación teórica, tendría la oportunidad de aplicar lo aprendido en situaciones prácticas. Alejandra, por su parte, señala que algunas de las prácticas académicas (particularmente las sesiones de condicionamiento operante que se realizaban con ratas en cajas de Skinner) en las clases durante los primeros semestres eran "*como un juego*" para ella porque no sabía por qué era importante que lo hiciera, esto último debido principalmente a que a veces no leía los materiales y, por ende, desconocía los fundamentos teóricos de tales prácticas.

Ahora bien, de acuerdo con los casos, la opción de abandonar la carrera no es algo que los estudiantes consideren sólo durante el primer semestre, sino que puede ser una posibilidad que permanece latente durante varios semestres, incluso hasta poco antes de concluir la licenciatura. En las narraciones de los participantes es posible identificar momentos álgidos en los que abandonar la

licenciatura en psicología era una opción viable. Alejandro, por ejemplo, consideró tramitar su cambio a psicología en C.U. alrededor de un mes después de haber ingresado a la FES Iztacala porque “*estaba decepcionado de la carrera*”; Paulina pensó en abandonar la carrera durante el tercer semestre pues “*no le veía futuro*” ni “*veía dónde aplicaba*” la psicología; en cuanto a Alejandra, ella estableció un vínculo bastante peculiar con la carrera pues vivía su condición de estudiante como transitoria debido a que la psicología “*ni siquiera estaba como un proyecto de vida*”, pues esperaba cambiarse de carrera y cada semestre se mantenía al tanto de las fechas en que podría tramitar el cambio, así como de los requisitos necesarios. Cabe señalar que permaneció en esta condición hasta aproximadamente el sexto semestre de la licenciatura.

Esta indefinición sobre abandonar o no la carrera parece prolongarse por ciertos motivos, como no contar con las condiciones necesarias para tramitar un cambio de carrera (el promedio de calificaciones requerido, por ejemplo) o que los estudiantes reflexionen sobre las ventajas y desventajas de abandonar un lugar en una carrera y aventurarse a ingresar a otra, lo cual implicaría, en ciertos casos, enfrentarse nuevamente a mecanismos de ingreso como exámenes de admisión o, en otros casos, como el de Alejandro, no contar con el apoyo de su familia.

6.2.2. Sobre la relevancia de las relaciones interpersonales en la transición al nivel superior

De acuerdo con autores como Ramírez (2012) y Mariscal (2012), el modo en que los estudiantes logran integrarse a la vida universitaria, tanto en el ámbito académico como el social, está estrechamente vinculado con el tipo de relaciones que se entablan y mantienen entre pares. Las experiencias de los participantes concuerdan con lo anterior y muestran que las relaciones interpersonales no sólo con los pares, sino con otros actores del escenario educativo, como los profesores, tienen un papel sumamente importante en los distintos tipos de vínculos y las posturas personales (Dreier, 1999) que se van estableciendo con la escuela y la vida académica, además de que pueden incidir de diferentes maneras

en la disyuntiva en que se encuentran los estudiantes entre continuar en la carrera o abandonarla.

6.2.2.1. Las relaciones con los pares

Los casos analizados muestran que los diferentes tipos de relaciones con los pares (de amistad, de pareja, con los compañeros de clase) atraviesan distintos aspectos de la vida escolar, tanto académicos como de orden social, y que los jóvenes-estudiantes van elaborando diferentes configuraciones de sentidos respecto a éstas. Además, estos tipos de relaciones se van entrelazando con modos de vincularse con la escuela y de participar en ella, es decir, con diferentes maneras de *ser estudiante*.

En el ámbito académico, este tipo de relaciones puede ser una fuente importante de apoyo, brindando la posibilidad de generar estrategias para afrontar las exigencias académicas en la licenciatura, como señala Ramírez (2012), las cuales pueden ser bastante diferentes a las del bachillerato (contraste particularmente marcado en los dos participantes que provenían de planteles del CCH). Este es el caso de la configuración de equipos de trabajo en las distintas clases. Del relato de Alejandro, por ejemplo, llama la atención que, junto con algunos compañeros del grupo, haya conformado durante los primeros semestres un equipo de trabajo para las diferentes asignaturas en el que cada integrante estaba especializado en la realización de una parte de los reportes de investigación, aligerando de esta manera la carga de trabajo y superando dificultades como la imposibilidad de reunirse como equipo para elaborarlo en conjunto⁹⁵.

⁹⁵ Vale la pena llamar la atención sobre el hecho de que esta cuestión implica una problemática que no prevé la educación escolarizada en cuanto a la realización de trabajos en equipo, pues se presupone que todos los integrantes participarán de forma más o menos equitativa y, por lo tanto, el proceso de aprendizaje será más o menos el mismo y las habilidades desarrolladas serán, si no iguales, sí bastante similares. Sin embargo, las dificultades que los estudiantes se van encontrando al trabajar en equipos (no poder reunirse todos a un tiempo para elaborar el trabajo debido a obligaciones en otros ámbitos, que uno o varios de los integrantes no cumplan con sus responsabilidades y los demás tengan que asumirlas por la necesidad de cumplir con la clase y no reprobando la asignatura u obtener una calificación baja, por mencionar algunas posibles situaciones) los obligan a desarrollar estrategias como la que relata Alejandro en la que cada integrante se especializa en un aspecto del trabajo (en la redacción del reporte, los análisis de tipo

El caso de Paulina ofrece otra perspectiva del papel de las relaciones con los pares en las primeras experiencias al transitar hacia la licenciatura. Ella comenzó la carrera en el turno vespertino y permaneció ahí durante todo el primer semestre (a diferencia de Alejandro que tramitó su cambio al turno matutino alrededor de un mes después de iniciado el primer semestre). Esta particularidad permite observar el contraste entre el tipo de relaciones que se establecen entre pares y la participación de los estudiantes en la vida académica en los turnos matutino y vespertino. En su relato llama la atención que la vida juvenil en la licenciatura durante el turno vespertino tenga matices similares a los documentados en algunas investigaciones (Guerra y Guerrero, 2012; Guerrero, 2008; Hernández, 2007) realizadas con estudiantes de bachillerato, particularmente en relación a la prioridad que dan los estudiantes a la vida juvenil sobre las actividades académicas.

Paulina menciona que durante el primer semestre en la licenciatura le *“había ganado el desmadre”*. En su relato puede advertirse la elaboración de una postura personal (Dreier, 1999) en relación a su participación en la escuela que priorizaba el establecimiento de vínculos con sus pares y la participación en actividades de carácter más social (como saltarse las clases para consumir bebidas alcohólicas en lugares cercanos a la FES) sobre la implicación en las actividades académicas. No obstante, al conseguir su cambio al turno matutino, se encontró con exigencias académicas bastante diferentes. Incluso en un punto de su relato menciona lo siguiente: *“todo lo académico yo no lo vi hasta que pasé a segundo semestre y me pasé a la mañana”*. En este punto, las relaciones con los pares tomaron un sentido harto diferente al que tuvieron para ella en el turno vespertino, pues aparecen principalmente como un medio de adecuación a los ritmos académicos. Hay que considerar que en situaciones como la que vivió Paulina tienen lugar una gran cantidad de procesos de aprendizaje en y sobre las diversas prácticas académicas, procesos que son relacionales y se ven

cuantitativo o cualitativo, la redacción del marco teórico e incluso la elaboración de la bibliografía). Esto último descarta una implicación, por llamarla de alguna manera, integral y presupone aprendizajes y desarrollo de habilidades diferenciados.

enriquecidos por la diferencia de perspectivas y de bagaje práctico entre los involucrados.

Como ella relata, formar un equipo de trabajo con un compañero del bachillerato con quien se encontró al llegar al turno matutino, así como con otra compañera del grupo, le *“ayudó mucho porque ya más o menos le iba captando a todo”*. En el ámbito social, encontrarse con una persona conocida en el nuevo grupo hizo que la transición al turno matutino fuera menos problemática. No afrontó las dificultades que suponía ser la *“nueva”* del salón pues, como ella menciona, al menos tenía *“alguien con quien platicar”*.

Por su parte, el caso de Alejandro muestra que, como menciona Weiss (2012a), en la experiencia escolar el otro más importante puede ser la pareja amorosa o sexual. En relación a ese aspecto de la vida de Alejandro, es decir, las relaciones de pareja, se puede advertir una cierta periodización, y el proceso específico del noviazgo al mismo tiempo está entrelazado con una manera particular de vincularse con la escuela. Dado que una de las dos relaciones de pareja que él menciona en su relato inició durante el bachillerato y continuó hasta los primeros semestres de la licenciatura, es posible observar, a través del contraste entre el bachillerato y la licenciatura, aspectos relevantes del vínculo entre este proceso específico y su participación en la escuela.

Llama la atención que en la licenciatura, a diferencia del bachillerato, las relaciones de pareja tienden a tener un carácter menos de *“desmadre”*, menos transitorio, y pueden convertirse en una fuente de apoyo importante para enfrentar las exigencias académicas que, en palabras del propio Alejandro, para *“hacer más ligera la carga de la escuela”*. Este apoyo mutuo en la relación de pareja tenía la particularidad de que no se trataba de que uno hiciera el trabajo por el otro, sino principalmente de establecer ciertas condiciones adecuadas para que cada quien pudiera trabajar. Asimismo, su caso muestra que el tiempo compartido como pareja puede convertirse en un espacio para la discusión y reflexión conjunta sobre cuestiones académicas, como las temáticas revisadas en clases, particularmente si ambos integrantes de la pareja estudian la misma licenciatura.

Sin embargo, no considero prudente descartar la posibilidad de que jóvenes que estudien licenciaturas diferentes pero que comparten ciertas similitudes (que pertenezcan a las ciencias sociales, por ejemplo) puedan construir estos espacios de reflexión conjunta.

Para concluir esta parte, quiero señalar que no busco generalizar sobre el papel que juegan las relaciones de pareja (en sus distintas modalidades) en los modos de participación de los jóvenes en la escuela. Habrá que considerar que este aspecto de la vida juvenil-estudiantil que se despliega en la escuela puede tener múltiples posibilidades. El propio caso de Alejandro presenta dos perspectivas diferentes a través de las particularidades de una primera y una segunda relación de pareja a lo largo de su paso por la licenciatura. Al contrastar estas dos relaciones, un aspecto relevante es la inversión de tiempo que la relación de pareja le exigía y la relación, a veces problemática, de esta inversión de tiempo con su participación en las actividades académicas. Aquí vale la pena preguntarse por los esfuerzos que hacen los jóvenes por conciliar participaciones que son importantes para ellos, pero a su vez son conflictivas en sus estructuras de práctica social personal (Dreier, 1999), como la participación en la escuela y en una relación de pareja. Algunas preguntas derivadas de lo anterior son ¿Qué tipo de posturas elaboran los jóvenes en relación a su participación en la escuela y a las responsabilidades y preocupaciones que supone su participación en otros contextos?, ¿los estudiantes desarrollan estrategias para conciliar sus múltiples participaciones priorizando alguna de ellas, incluso aunque no sea la participación en la escuela? Y de ser así, ¿en qué consisten estas estrategias?

6.2.2.2. Sobre la relación profesor-estudiante

Los tres casos analizados ponen de manifiesto que la persona del profesor es un elemento importante de los diversos contextos de práctica que en su articulación constituyen el macro contexto de la escuela y, por tanto, puede tener una gran influencia en las maneras en que los estudiantes se hacen partícipes de las distintas prácticas académicas.

La relación entre profesor y estudiante adquiere diferentes valores y sentidos relacionados a una multiplicidad de detalles que en ocasiones parecieran no tener vínculo alguno con lo que pudiera considerarse académico. Quiero decir que un estudiante puede no implicarse en las actividades académicas de una clase en particular, a lo largo de todo un semestre, por razones como, por ejemplo, que el profesor le parezca arrogante. Por el contrario, puede darse el caso de que alguien asista regularmente a clases y busque involucrarse más en ellas porque el profesor le parece “buena onda”.

En este sentido es importante destacar el estilo del profesor o profesora. Partiendo de las narraciones de los participantes, propongo la noción de estilo entendida como la articulación de elementos tales como las prácticas docentes particulares (los modos de explicar, el establecimiento de ciertas dinámicas de trabajo en clase), la personalidad, las actitudes que pueden o no expresar un amplio conocimiento y dominio de los temas tratados (una suerte de aire de intelectualidad), así como el trato cercano con los estudiantes, entre otras múltiples posibilidades.

Los detalles de las relaciones con los profesores que narraron los estudiantes son diversos. Sin embargo, es posible distinguir un papel ambivalente de la relación profesor-estudiante en las experiencias escolares. Por una parte, el estilo del profesor puede ser un elemento que, por diversos motivos, apunte la intención de los estudiantes de abandonar la carrera, como en el caso de Alejandra y una profesora con quien tomó una clase durante el quinto semestre, a quien ella le temía debido a lo estricta que era con las participaciones en clase.

Por otra parte, el estilo de los profesores pueden ser motivos por los que los estudiantes se interesen por las clases y se impliquen en las mismas, dándoles motivos para asistir a ellas. Alejandro, por ejemplo, relata que en tercer semestre, tras experimentar una época de decepción en relación a la carrera, tomó la primera clase de contenidos psicoanalíticos y el profesor jugó un papel importante en el interés que fue generando por ésta, como señala en su relato, le “*gustaba mucho cómo impartía la clase, cómo explicaba, cómo tomaba las cosas*”.

Inclusive, los relatos muestran el establecimiento de cierto tipo de vínculos afectivos con algunos profesores; en el caso de Alejandra resulta muy interesante encontrarse con que, en tercer semestre, tomó clases con un profesor que le parecía “*guapo*”, además de que le “*caía bien*” y “*era muy inteligente*”, por lo cual le “*agradaba estar en su clase y hacer sus tareas y sus trabajos bien*”.

Aunque estos detalles de los casos proporcionen una perspectiva un tanto superficial de una cuestión que se antoja mucho más compleja, me parece que tienen la virtud de poner en entredicho la concepción del profesor como mero proveedor de conocimiento o facilitador de situaciones de aprendizaje y brindan elementos para repensar la relación profesor-estudiante como un proceso primordialmente relacional en donde los afectos involucrados, así como las diferencias de poder que permean esta relación, juegan un papel sumamente importante en la implicación de los estudiantes en las clases y, consecuentemente, en la escuela y la carrera en sí. Con esto concluyo el segundo eje temático que he planteado para dar paso al último apartado que compone este capítulo.

6.3. Procesos de construcción de una vinculación significativa con la carrera

En este último apartado abordaré las cuestiones centrales de los procesos a través de los cuales, en lugar de decidirse a abandonar la carrera de psicología, los participantes de esta investigación fueron reelaborando su vínculo con la carrera y elaborando un sentido dentro de la misma. Como será evidente en las líneas siguientes, la construcción de una vinculación significativa con la escuela y la carrera no es automática ni repentina, sino que es de carácter procesual y puede tener múltiples posibilidades.

Al contrastar los casos, un aspecto que salta a la vista como un elemento compartido es la gran relevancia que tuvieron las distintas experiencias de los estudiantes en las asignaturas de carácter aplicado a partir del quinto semestre de la licenciatura y en los siguientes semestres. En los relatos aparecen expresiones que denotan la gran relevancia que tuvieron estas experiencias en los ámbitos de intervención para dejar de considerar la posibilidad de abandonar la carrera y

reelaborar los vínculos con ella. Paulina, por ejemplo, señala que tras su primer contacto con pacientes comenzó a “*nacer su amor*” por la carrera. Alejandra menciona que a partir del trabajo que desarrolló con niños en una escuela primaria, se dijo a sí misma “*yo quiero ser psicóloga, no me salgo*”. Por ello considero que este cúmulo de experiencias y las implicaciones que tienen en términos de construcción de identidades, es el elemento fundamental del proceso de elaboración de una vinculación significativa con la carrera. En las siguientes líneas amplío esta cuestión.

6.3.1. Quinto semestre de la licenciatura en psicología en la FES Iztacala, parteaguas académico-institucional

La condición estructural del currículum en la FES Iztacala tiene implicaciones importantes en las trayectorias escolares de los estudiantes, pautando momentos que son críticos para su formación profesional. Como he mencionado brevemente en el capítulo anterior, el servicio social en la carrera de psicología es de carácter intracurricular, es decir, está contenido en algunas asignaturas que los estudiantes cursan a partir del quinto semestre.

El quinto semestre aparece entonces como un punto de inflexión en términos de que los estudiantes se encuentran, en el trabajo desarrollado como parte de las asignaturas de psicología aplicada laboratorio (PAL) V, VI, VII y VIII, así como en la asignatura de psicología experimental laboratorio (PEL) VII, con distintas situaciones en las que tienen que responder a cierto tipo de demandas y asumir una responsabilidad profesional.

Ya que a través de las distintas asignaturas aplicadas los estudiantes en la FES Iztacala tienen la oportunidad⁹⁶ de tomar clases con profesores que trabajan

⁹⁶ Sin embargo, esto no quiere decir que cada estudiante tenga la posibilidad de conducir su formación en una dirección eligiendo con qué profesores tomar las clases aplicadas y, por ende, en qué tipo de prácticas participar, dentro de qué marcos teóricos y metodológicos y con qué tipo de personas trabajar. Lo anterior se debe a que los horarios están definidos de antemano por la jefatura de la carrera de psicología y los estudiantes tienen que tomar las clases con los profesores señalados en los horarios. Además de la posibilidad de tramitar un cambio de grupo –lo cual puede hacerse una sola vez a lo largo de la carrera- la única opción que hay como estudiante es pedirle a un profesor con quien no tienes clase en determinado semestre, pero con quien deseas trabajar, que te acepte en su clase y que, al término del semestre, le haga llegar al profesor con quien tomarías la clase originalmente la calificación que obtuviste; no obstante, no

en distintos contextos de intervención (escuelas que van del nivel básico al superior, hospitales, estancias del DIF, entre otros), los relatos de los participantes ofrecen un abanico de experiencias diverso. De entrada cabe señalar que estas experiencias en las clases aplicadas difieren bastante de las clases de los primeros semestres, particularmente porque representan un ámbito en donde es necesario articular la teoría y la práctica. Ya no se trata, como en los primeros semestres, de solamente leer, tal como lo menciona Alejandro: *“no fue solamente como en semestres pasados que lees, lees, lees y luego ¿qué haces?, sino que ahí sí me vi como que más con la necesidad y con la iniciativa de leer qué [podría] hacer y aplicarlo”*.

Sin embargo, los estudiantes se encuentran con varias dificultades al intentar vincular el bagaje teórico del que se han hecho a lo largo de la carrera con las problemáticas con las que se encuentran en los ámbitos de intervención. Tal como lo menciona Alejandra revalorando su experiencia en un centro de salud durante los últimos dos semestres de la carrera, *“te vas encontrando con varios casos en los que muchas técnicas que te enseñan no funcionan”*. Frente a estas dificultades, los estudiantes se ven en la necesidad de buscar otras opciones de intervención que respondan a las problemáticas específicas con las que se van encontrando. En estas circunstancias, recurren a la búsqueda de información en artículos, libros e incluso en fuentes de internet, como señala Paulina en su relato, *“métete a investigar, métete a ver artículos, a ver qué puedes utilizar y qué no puedes utilizar”*. Lo anterior pone de manifiesto que, a pesar de tratarse de prácticas situadas en contextos de educación escolarizada, no puede ignorarse el papel que juega el aprendizaje-en-la-práctica en la formación profesional de los psicólogos.

A lo anterior hay que añadir que estas dificultades con que se encuentran los estudiantes en los ámbitos de intervención no son, por decirlo de alguna manera, negativas, sino todo lo contrario, pues proveen de situaciones de

todos los profesores aceptan hacer esto y, considero, no todos los estudiantes saben que pueden optar por esta opción. En conclusión, puede considerarse que la trayectoria escolar y la formación académica de cada estudiante de psicología en la FES Iztacala está en gran medida pautada por la institución escolar.

aprendizaje que van configurando un currículum de aprendizaje⁹⁷ (en contraste a un currículum de enseñanza como en los primeros semestres de la licenciatura), por lo que es importante tomar en consideración la estructuración de la práctica social en donde se sitúa su trabajo.

Adicionalmente, hay que resaltar la relevancia que tiene el desarrollo de un compromiso ético profesional que implica asumir como una responsabilidad el bienestar de otra persona, en este caso, del usuario⁹⁸. Esto implica que los estudiantes no asuman su participación en contextos de intervención solamente como un medio para aprobar la asignatura u obtener una calificación alta, sino que se va construyendo un compromiso para con el usuario y su propia labor como psicólogo, el cual reconoce que la persona asiste al servicio clínico por una necesidad o interés particular. En este tenor, lo que relata Alejandro sobre el caso con el que trabajó en la asignatura de PEL VII es bastante ilustrativo: “...no me quise ver así de restarle importancia porque sea sólo una práctica, porque a final de cuentas pues sigue siendo una chamba o ellos (los usuarios) van en la necesidad de algo, de que les ayudes en algo...”.

6.3.2. Construcción de una identidad profesional

El análisis de los casos también me lleva a reconocer y señalar que la participación de los estudiantes en los contextos de intervención de las clases aplicadas implica la construcción de identidades profesionales. Desde la propuesta de Lave y Wenger (2007), podría considerarse que los estudiantes de la FES Iztacala, al ingresar a contextos de intervención, se mueven hacia una participación más completa lo cual involucra más y mayores responsabilidades y tareas más difíciles, además de un incremento del sentido de identidad como un profesional hábil.

⁹⁷ Tal como argumentan Lave y Wenger (2007), “un currículum de aprendizaje es un campo de recursos de aprendizaje en la práctica cotidiana vistas desde el punto de vista de los participantes. Un currículum de enseñanza, por contraste, es construido para la instrucción de los recién llegados” (p. 73).

⁹⁸ Hablo de usuarios refiriéndome a las personas con las que los participantes trabajaron en los ámbitos de intervención en las clases aplicadas. Como señalé en el capítulo anterior, uso este término, propio de la corriente cognitivo conductual, por ser el término que los tres participantes utilizaron durante las entrevistas.

Así, la participación en estos contextos desde una posición que ya no es como estudiante de psicología sino como psicólogo reconocido y legitimado tanto por la institución escolar como por los usuarios (e inclusive, por los profesores), va teniendo consecuencias relevantes en la manera en que los propios estudiantes se conciben a sí mismos. Como lo plantea Nielsen (2008), la participación cambiante va modificando la manera en que una persona actúa, entiende y es entendida por otros como sujeto social. En este sentido, resulta interesante encontrar a través de los tres casos lo relevante que fue para ellos que los propios usuarios los reconocieran como competentes y reconocieran el valor de su trabajo, así como los resultados que éste estaba teniendo. Alejandro lo menciona en su relato: *“era muy gratificante el llegar y que tú hablaras con tu usuario y te dijera ‘pues es que ya me siento mejor porque empecé a hacer eso que me dijiste’”*; él mismo explica que se trata de sentirse satisfecho porque el trabajo realizado con las personas tiene efectos. Alejandra, por su parte, señala que *“si las personas te dicen ‘muchas gracias’, un cambiesote [sic], o sea un detallito de nada más decir ‘sí me sirvió’, nada más con que me digan eso, me siento muy bien”*. En relación a esto último, es importante señalar que el hecho de ser reconocido por otros como competente es la contraparte de un sentimiento y un despliegue de competencia en la práctica, pero sólo se puede reconocer por la mediación de los otros.

También es importante subrayar que este proceso de aprendizaje y construcción de una identidad profesional como psicólogo no es totalmente individual; en los relatos es claro el papel de otras personas, como los compañeros de clase y los profesores. Particularmente los profesores representan un apoyo para los estudiantes y confieren legitimidad a su práctica (Lave y Wenger, 2007) en los ámbitos de intervención. Desde la perspectiva de los estudiantes, esta cuestión es de gran relevancia pues la planeación que desarrollan en torno a la intervención en casos clínicos pasa por la opinión y conocimiento de los profesores, como menciona Alejandro en su relato, cuando trabajaba con un caso clínico en la asignatura de PEL VII, él *“consultaba con la profesora para ver si como yo lo había entendido y lo había interpretado y cómo lo podía aplicar era válido”*. Paulina en su relato también menciona lo importante que

fue para ella contar con la guía de la profesora mientras se desempeñaba como psicóloga clínica brindando atención psicológica en el marco de la asignatura de PEL VIII: *“siempre es bueno que alguien te agarre de la mano y te diga ‘bueno, sí puedes tomar este camino pero es mejor que tomes este por esto y esto’, que te guíen”*.

En cuanto al apoyo que brindan los compañeros de clase, si se asume a los estudiantes como aprendices de psicólogo, puede retomarse lo mencionado por Lave y Wenger (2007): “parece típico del ser aprendiz que los aprendices aprendan mucho más en relación con otros aprendices” (p. 68). Que un estudiante considere que un compañero suyo es “bueno” dando terapia, permite entablar lazos de colaboración y situaciones de reflexión y aprendizaje conjuntos. Alejandro, por ejemplo, señala en su relato que su entonces pareja era *“muy buena dando terapia”* por lo que en ocasiones le pedía consejos sobre cuestiones específicas relacionadas con los casos con los que estaba trabajando en las asignaturas aplicadas. Que ella le hablara sobre las experiencias que tenía en la clínica en la que prestaba servicio psicológico representó un apoyo al aprendizaje de Alejandro.

Para finalizar, quisiera destacar el papel de la construcción de una identidad profesional, entrelazada con el proceso de desarrollo de la identidad personal como persona que, por así decirlo, “ha encontrado su camino en la vida”, como la vía a través de la que ocurre no sólo una reconciliación con la carrera sino la construcción de un proyecto de vida posible vinculado con esa identidad profesional. Esta cuestión es bastante evidente en los relatos de los participantes, quienes hacen mención de proyectos a futuro que contemplan no sólo su desenvolvimiento profesional, especialmente en el ámbito clínico de la psicología, sino también las posibles modalidades a través de las cuales se titularán como licenciados y la opción de continuar estudiando cuestiones relacionadas con la psicología a través de posgrados, diplomados o especialidades. Con lo anterior concluyo este tercer apartado y doy paso al último apartado con el que cierro tanto el capítulo como la presente investigación.

6.4. Comentarios finales

Con las siguientes líneas doy cierre a este trabajo, y digo cierre porque estoy convencido de que las investigaciones no tienen una conclusión, especialmente aquellas que tratan cuestiones de la compleja vida humana.

Iniciaré recordando lo que en una ocasión un profesor mencionó: una buena investigación es aquella que genera más interrogantes que las que resuelve. En ese sentido creo que, a pesar de sus limitaciones, esta es una buena investigación.

Conforme avanzaba en la reconstrucción y análisis de las trayectorias escolares de cada uno de los participantes, iban surgiendo cuestiones e interrogantes que no me había planteado inicialmente (he intentado plantear estas cuestiones a lo largo de los análisis). Sin embargo, considero que en gran medida logré cubrir los objetivos que encauzaron el desarrollo de esta investigación, respondiendo a la mayoría de las interrogantes que me planteé inicialmente. En particular, me parece que los casos analizados ofrecen algunos detalles finos del proceso de elección de carrera y muestran que éste no es un proceso armonioso ni con un sentido predefinido e inalterable, sino por el contrario, que está relacionado con las distintas problemáticas y tensiones que se generan como consecuencia de una participación multicontextual, esto es, las tensiones generadas entre las participaciones de los jóvenes-estudiantes en diferentes ámbitos como la familia, las relaciones de pareja y de amistad y la propia escuela, ámbitos en donde se enfrentan a exigencias, responsabilidades y preocupaciones diversas pero interrelacionadas en su estructura de participación personal.

De acuerdo con las experiencias de los participantes de esta investigación, puedo afirmar que es vano considerar que hay buenas elecciones y malas elecciones de carrera. Las elecciones de carrera son consideradas como buenas o malas dependiendo de la perspectiva de los distintos actores involucrados en el proceso, como los padres de familia e, incluso, yendo más allá, desde la perspectiva de las instituciones escolares.

Asimismo, me parece que esta investigación aporta elementos que apoyan lo mencionado por Ramírez (2012) en su trabajo respecto a que las experiencias de los estudiantes que cursan carreras de “segunda opción” no son necesariamente problemáticas. Puedo afirmar que ingresar a una carrera que no se ha contemplado como primera opción de formación profesional no es algo que irremediablemente lleve al rezago o al abandono escolar. A través de varios procesos y experiencias que a la larga son decisivas, los cuales pueden tener múltiples posibilidades, los estudiantes van reelaborando sus vínculos con la carrera. Sin embargo, no me parece prudente considerar que en todos los casos en que un estudiante ingresa a una carrera en la que en principio no quería estar puede elaborarse un sentido dentro de la misma. Sin duda habrá infinidad de ocasiones en que los estudiantes, por motivos variados, tomen la decisión de abandonar temporal o definitivamente la carrera o de concretar un cambio de licenciatura.

Aunque no fue una interrogante central en el planteamiento de esta investigación, un punto que queda abierto a posibles indagaciones futuras es el papel de los proyectos de orientación vocacional que ofrecen las instituciones educativas en el nivel medio superior. La orientación vocacional apareció como un aspecto importante solamente en el relato de la participante que estudió en la ENP. Sin embargo, llama la atención que a través de los tres casos, la orientación vocacional no aparezca como una fuente de información sobre las opciones de formación profesional que los jóvenes-estudiantes consideran en algún punto de sus trayectorias escolares. Esta información, como he señalado en un apartado anterior de este capítulo, proviene de otras fuentes, como las clases del bachillerato o sus participaciones en ciertos contextos. Cabría preguntarse entonces que tan importante sería un proyecto de orientación vocacional que proporcione a los estudiantes información de primera mano sobre las carreras de su interés, por ejemplo, poniéndolos en contacto con jóvenes que estén estudiando esa carrera o con profesionistas del ramo.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávalos, J. (2012). "Las conversaciones juveniles en los intersticios del aula", en Eduardo Weiss (comp.). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Bamberg, M. (2010). Who I am? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21 (1), 1-22.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1991a). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1991b). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, (18), 1, 1-21.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- CCH (1996). *Plan de estudios actualizado*. México, Unidad Académica del Bachillerato-Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Coello, E. (1992). Autoconcepto y elección de carrera. *Educación y Ciencia*, 2 (6), 33-35.
- Corsaro, W. (1981). "El acceso al mundo infantil. Estrategias de investigación para la entrada al campo y la recolección de datos en un escenario preescolar", en Pérez, G., Alarcón, I., Yoseff, J.J. y Salguero, A. (comps.). *Psicología Cultural, volumen 1*. UNAM, FES Iztacala, pp. 235-278.

- Cubero, M. y Santamaría A. (2005). Psicología cultural, una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 15-31.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- De la Mata, M. y Cubero, M. (2003). Psicología cultural, aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), 181,199.
- Dreier, O. (1999). "Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social", en Pérez, G., Alarcón, I., Yoseff, J.J. y Salguero, A. (comps.). *Psicología Cultural, volumen 1*. UNAM, FES Iztacala, pp. 81-128.
- Dreier, O. (2011). Personality and the conduct of everyday life. *Nordic Psychology*, 62 (2), 4-23.
- Elias, N. (1991). *Mozart. Sociología de un genio*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (2005). *Using narrative in social research. Qualitative and quantitative approaches*. London: SAGE Publications.
- Ferraroti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. CEAL: Buenos Aires.
- Gamboa, J. y Marín, R. (2009). Género y carrera: el gusto por el área académica como elemento en la elección de una licenciatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1), 1-13.
- Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Grijalva, O. (2011). La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 12, 1-21.
- Guerra, M. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (5), 10, 243-272.

- Guerra, M. y Guerrero, Ma. E. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato, en Eduardo Weiss (comp.). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Guerrero, Ma. E. (2006). El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Investigación Temática*, (11), 29, 483-507.
- Guerrero, Ma. E. (2008). Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil. Tesis de doctorado en Ciencias, Especialidad en Investigaciones Educativas, CINVESTAV/DIE.
- Guerrero, Ma. E. (2012). “Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato.”, en Eduardo Weiss (comp.). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Guzmán, C. (2002). “Elección de carrera, formación profesional y mercado de trabajo.” *La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., pp. 749-767.
- Guzmán, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*, México: UNAM/CRIM.
- Guzmán, C. (2013). “Introducción”, en Carlota Guzmán (coord.). *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2002). “Introducción”, en Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (coords.). *La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., pp. 641-647.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2007). “Introducción”, en Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (coords.), *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*, México: CRIM-FES Iztacala-UNAM/Pomares.

- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2010). "Las voces de los estudiantes: ¿Quiénes las escuchan y para qué?", en Alcira Soler Duran y Antonio Padilla Arroyo (coords.), *Voces y disidencias juveniles. Rebeldía, movilización y cultura en América Latina*, México: Juan Pablos/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp.17-37.
- Have, P. Ten (1999). *Doing conversational analysis: a practical guide*. London: SAGE Publications.
- Hernández, J. (2007). La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales. Tesis de doctorado en Ciencias, Especialidad en Investigaciones Educativas, CINVESTAV/DIE.
- Hernández, J. (2012). "Amistad y noviazgo en el bachillerato", en Eduardo Weiss (comp.). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Holland, D. y Lave, J. (2009). Social practice theory and the historical production of persons. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2, 1-15.
- Hundeide, K. (2005). Sociocultural tracks of development, opportunity situations and access skills. *Culture & Psychology*, 11 (2), 241-261.
- Irwin, R. (1996). Narrative competence and constructive developmental theory: a proposal for rewriting the bildungsroman in the postmodern world. *Journal of Adult Development*, (3), 3, 109-125.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lave, J. y Wenger, E. (2007). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México: UNAM/FES Iztacala.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.

- Linde, Ch. (1993). *Life stories. The creation of coherence*. New York: Oxford University Press.
- Mariscal, S. (2013). "La integración social de los estudiantes a la vida universitaria en su primer año.", en Carlota Guzmán (coord.). *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES.
- Martínez, T. (1993). Familia y elección de carrera. *Perfiles educativos*, 60, 79-82.
- Nielsen, K. (2008). Learning, trajectories of participation and social practice. *Critical Social Studies*, 1, 22-36.
- Norzagaray, C., Maytorena, E. y Montaña, A. (2011). Congruencia entre intereses, aptitudes y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5 (21), 32-39.
- Ochs, E. y Capps, L. (1996). Narrating the self. *Annual Review of Anthropology*, 25, 19-43.
- Pech, S. y Villalobos, F. (1993). ¿Están relacionados con la madurez vocacional la edad, el género y la clase social?, *Educación y Ciencia*, 2 (7), 69-74.
- Pech, S. y Villalobos, F. (1998). Motivación hacia la profesión: desarrollo de carrera en estudiantes de cinco opciones de nivel profesional de la UADY. *Educación y Ciencia*, 3 (17), 65-71.
- Pérez, G. (2014). Persona como categoría integradora de una perspectiva sociocultural en psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31, 5-16.
- Ramírez, R. (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. México: ANUIES.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rommetveit, R. (2003). On the role of a “psychology of the second person” in studies of meaning, language, and mind. *Mind, Culture, and Activity*, 10 (3), 205-218.
- Romo, J. (2009). Jóvenes universitarios de Aguascalientes. Procesos identitarios y reflexividad moderna. Tesis de doctorado en Ciencias, Especialidad en Investigaciones Educativas, CINVESTAV/DIE.
- Salas, G. (1992). Prestigio social y elección de carrera. *Educación y Ciencia*, 2 (6), 37-40.
- Saucedo, C. (2003). Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de los relatos de vida. Tesis de doctorado en Ciencias, Especialidad en Investigaciones Educativas, CINVESTAV/DIE.
- Saucedo, C., Suárez, P. y Palacios, R. (2012). “La adolescencia como construcción sociocultural”, en Gilberto Pérez y Juan José Yoseff (coords.). *Desarrollo psicológico. Un enfoque sociocultural*. México: FES Iztacala, UNAM.
- Schiffrin, D. (1996). Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity. *Language and Society*, 25, 167-203.
- Shweder, R. (1990). “Psicología cultural... ¿Qué es?”, en Pérez, G., Alarcón, I., Yoseff, J.J. y Salguero, A. (comps.). *Psicología Cultural, volumen 1*. UNAM, FES Iztacala, pp. 1-42.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Velázquez, L. (2007). “Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela”, en Guzmán, C. y Saucedo, C. (coords.), *La voz de los estudiantes*:

experiencias en torno a la escuela, México: CRIM-FES Iztacala-UNAM/Pomares.

Weiss, E. (2012a). "Introducción", en Eduardo Weiss (comp.). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.

Weiss, E. (2012b). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 135, 134-148.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

ANEXOS



Anexo 1
Carta de Consentimiento Informado
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO
Facultad de Estudios Superiores Iztacala



Se extiende la presente con el fin de obtener su consentimiento para la realización de una investigación cuya intención es indagar, a partir de su experiencia, acerca de su trayectoria escolar.

Le pido de la manera más atenta que, antes de conceder su participación en el proyecto, lea cuidadosamente la siguiente información. En caso de tener algún cuestionamiento, no dude en expresarlo para así poder asegurarse de que el procedimiento del estudio le resulta claro.

Su participación es completamente voluntaria y podrá abandonar el estudio en cualquier momento sin ninguna repercusión, siempre y cuando informe previamente su decisión al investigador. Esta investigación es un trabajo estrictamente confidencial, aunque los resultados pueden ser expuestos ante un público, por lo cual usted tiene derecho a mantener en anonimato su identidad, es decir, decidir si en los escritos sobre la investigación se usará su nombre real o algún seudónimo.

Es importante señalar que la investigación tendrá una duración aproximada de tres meses, durante los cuales se llevarán a cabo varias sesiones de entrevistas semiestructuradas, al menos una por semana. El número de las mismas se decidirá en el transcurso del proyecto. Cabe resaltar que la información que proporcione en las entrevistas deberá ser audio grabada para evitar la pérdida de información relevante.

Firma del Participante

Fecha

Sin más por el momento y agradeciendo de antemano su atención y colaboración, me despido cordialmente.

Delabra Ríos Bernardo Ángel
Estudiante de la Licenciatura en Psicología
FES Iztacala, UNAM.

Anexo 2

Tabla de símbolos de transcripción

Secuenciación

- [Un corchete único a la izquierda indica el punto donde comienza la superposición
-] Un corchete único a la derecha indica el punto en el cual una expresión o parte de una expresión termina *vis-a-vis*⁹⁹ con otra.
- = Signo de igual, uno al término de una línea u otro al inicio de la siguiente, indica que no hay 'espacio' entre las dos líneas. Esto es frecuentemente llamado *latching*.

Intervalos de tiempo

- (0) Números en paréntesis indican el tiempo transcurrido en segundos, así (7) es una pausa de siete segundos.
- (.) Un punto entre paréntesis indica un espacio pequeñito dentro de o entre expresiones.

Características de la producción del discurso

- palabra Un subrayado indica algunas formas de énfasis, vía tono y/o amplitud; un método alternativo es escribir la parte enfatizada en *itálicas*.
- :: Dos puntos indican la prolongación del sonido inmediatamente antes. Múltiples veces indican un sonido más prologado.
- Un guión indica una interrupción (cierre).
-
- .
- Un punto indica un cede en la caída del tono.

⁹⁹ Francés de cara a cara.

- , Una coma indica una entonación continua, como cuando se lee los ítems de una lista.

- ↓↑ Las flechas indican marcados cambios dentro de un tono más alto o más bajo en las expresiones inmediatamente después de la flecha.

- PALABRA Las letras mayúsculas indican sonidos especialmente altos en relación al habla circundante.

- ° Partes de expresiones o de una expresión entre signos de grado son relativamente más silenciosas que el habla circundante.

- < > Los signos de intercalación izquierdo y derecho rodeando una expresión o parte de una expresión indican aceleración.

- ˙hhh Una fila de h con un punto al inicio indica una inhalación. Sin el punto, las h indican una exhalación.

- pa (h) labra Una h entre paréntesis o una fila de h dentro de una palabra, indican una respiración dificultosa, como en la risa, el llanto, etc.

Dudas y comentarios del transcriptor

- () Paréntesis vacíos indican la imposibilidad del transcriptor para escuchar lo que se dijo. La longitud del espacio entre los paréntesis indica la longitud de habla no transcrita.

- (palabra) Las palabras entre paréntesis son escuchas especialmente dudosas.

- (()) Los dobles paréntesis contienen descripciones del transcriptor más que, o en adición a, transcripciones.